

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт социального образования
Кафедра психологии и социальной педагогики



Развитие и воспитание личности ребенка на разных возрастных этапах

Сборник студенческих публикаций

Екатеринбург 2017

УДК 37.013
ББК Ч400.5
P17

рекомендовано Ученым советом федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *научного* издания (Решение № 760 от 25.12.2017)

Редакционная коллегия:

Ларионова И.А., д-р пед. наук, профессор
Иваненко М.А., канд. пед. наук, доцент
Королева С.В., канд. пед. наук, доцент

Рецензенты:

Игошев Б.М., д-р пед. наук, профессор
Капустина Н.Г., канд. пед. наук, доцент

Верстка:

Марфицина В.А.

P17 Развитие и воспитание личности ребенка на разных возрастных этапах [Электронный ресурс] : сборник студенческих публикаций / Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

В настоящем сборнике представлены статьи студентов очного отделения Института социального образования, обучающихся по специальности и по направлению подготовки: 44.03.02 – «Психолого-педагогическое образование».

Материалы публикуются в авторской редакции. Редакционная коллегия за достоверность информации, опубликованной в сборнике, ответственности не несет. При цитировании материалов ссылка на данный сборник трудов и авторов обязательна.

УДК 37.013
ББК Ч400.5

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2017
© Институт социального образования, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Корюкова И.П. Ресоциализация детей младшего школьного возраста, проживающих в социально-реабилитационном центре.....	5
Львова М.А. Формирование коммуникативных умений младших школьников.....	12
Малышева Т.С. Развитие воображения старших дошкольников в дошкольной образовательной организации.....	17
Морозова Е.С. Социально-психологическая адаптация детей дошкольного возраста к организации дополнительного образования...	21
Панова Е.Н. Социально-педагогическая деятельность в современных условиях дошкольной образовательной организации..	25
Проказова Н.В. Развитие предметной деятельности у детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации	29
Руденок В.В. Развитие коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.....	37
Рысева Е.О. Развитие любознательности у старших дошкольников в дошкольной образовательной организации	41
Самойлова Н.Х. Самореализация девочек-подростков в организации дополнительного образования.....	45
Сердитова Н.В. Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации.....	49
Скукова Л.А. Социально-педагогическое сопровождение индивидуального развития воспитанников детского дома.....	55
Толмачева О.Ю. Ресоциализация мальчиков-подростков в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних.....	58
Фетисова М.И. Формирование познавательного интереса у дошкольников в процессе ознакомления с детской литературой.....	64
Хузина В.Ю. Социально-педагогическая деятельность по подготовке детей к школе в дошкольной образовательной организации.....	75
Шалимова Н.А. Проблема формирования коллектива средних подростков в учреждении закрытого типа.....	78
Шишко В.В. Социально-педагогическая деятельность в учреждении закрытого типа.....	81

Предисловие

В сборнике научных статей студентов представлены труды, отражающие результаты исследовательской деятельности авторов. Базой опытно-поисковой работы послужили разные учреждения и организации: детские сады, школы, организации дополнительного образования, социально-реабилитационный центр и детский дом.

Для научных изысканий студентами были выбраны востребованные современной практикой темы. Так в статье Е.Н. Пановой охарактеризована социально-педагогическая деятельность в современных условиях дошкольной образовательной организации. В работах В.В. Руденок и Н.В. Проказовой рассматриваются сложные вопросы работы с самыми маленькими детьми в детском саду: изучено развитие у них коммуникативных навыков и предметной деятельности. Исследования М.И. Фетисовой, Т.С. Малышевой, В.Ю. Хузиной, Е.О. Рысевой, Н.В. Сердитовой были ориентированы на детей старшего дошкольного возраста. Студенты-выпускники охарактеризовали развитие воображения и любознательности на данном этапе онтогенеза, формирование познавательного интереса в процессе ознакомления с детской литературой. Ими дана характеристика социально-педагогической деятельности по подготовке детей к школе в детском саду и сюжетно-ролевой игре как средству развития коммуникативных умений.

В статье М.А. Львовой рассмотрено формирование коммуникативных умений у младших школьников.

В работах Е.С. Морозовой и Н.Х. Самойловой отражены разные аспекты работы с детьми в организации дополнительного образования. Представлена психолого-педагогическая характеристика адаптации дошкольников к организации дополнительного образования, а также показана самореализация девочек-подростков в ней.

Л.А. Скуковой показано социально-педагогическое сопровождение индивидуального развития воспитанников детского дома. О.Ю. Толмачева и И.П. Корюкова охарактеризовали ресоциализацию детей разного возраста в социально-реабилитационном центре. В работах Н.А. Шалимовой и В.В. Шишко освещены вопросы, актуальные для учреждения закрытого типа. Это социально-педагогическая деятельность в них и проблема формирования коллектива средних подростков.

Корюкова И.П.,
студентка группы: БП-41zuP,
направление: «Психолого-педагогическое образование»,
профиль: «Психология и социальная педагогика»

Научный руководитель:
Капустина Н.Г., канд. пед. наук,
доцент кафедры психологии
и социальной педагогики

Ресоциализация детей младшего школьного возраста, проживающих в социально-реабилитационном центре

Аннотация. В статье рассматриваются понятие «центры реабилитации», «младший школьный возраст», «трудная жизненная ситуация». Обоснована и охарактеризована сущность, направление и специфика организации социально-педагогической ресоциализации несовершеннолетних в условиях социального центра реабилитации.

В представленной статье раскрыты этапы индивидуальной программы социально-педагогической ресоциализации, детей младшего школьного возраста, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, и выяснены особенности ее составления. Определены формы и методы работы, которые целесообразно применять в программе социально-педагогической ресоциализации с младшими школьниками в социально-реабилитационном центре.

Ключевые слова: младший школьный возраст; трудная жизненная ситуация; социально-реабилитационные центры, социально-педагогическая ресоциализация, программа социально-педагогической ресоциализации.

Постановка проблемы: проблема социальной защиты и социально-педагогической помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации из-за ненадлежащего выполнения родителями своих обязанностей, все больше приобретает актуальность в настоящее время. При этом, несовершеннолетние лица во многих случаях лишены возможности самостоятельно получить определенные услуги, обратиться за помощью и защитой своих прав. Именно поэтому для выполнения таких функций, как формирование знаний и умений ориентироваться в правах и обязанностях, получения образования и развития самостоятельности в жизненном самоопределении, в России создаются социально-реабилитационные центры, кризисные центры, центры реабилитации и социально-психологической помощи для несовершеннолетних.

Анализ актуальных исследований. Проблема социально-педагогической реабилитации детей нашла отражение в многочисленных трудах социологов и педагогов. Ее исследовали такие ученые, как

И.Д. Зверева [9], А.В. Беспалько [1], В.П. Бех [2], М.П. Лукашевич [2], Н.В. Туленков [2], С.М. Сапожников [8], В.М. Теслюк [11]. Работы С.С. Пальчевского [5], А.Е. Сухановой [10], Е.Ю. Плиско [6] посвящены проблеме деятельности центров реабилитации. Однако проблема социально-педагогической ресоциализации несовершеннолетних, которые оказались в трудной жизненной ситуации, в условиях центра реабилитации недостаточно освещена учеными.

Изложение основного материала. Согласно действующему законодательству России центр реабилитации – это организация, занимающаяся физическим, психологическим, социальным и нравственно-духовным восстановлением людей (реабилитантов), перенёсших инвалидизирующие болезни нервной системы, опорно-двигательного аппарата, органов чувств и т.д., а также имеющих психические и поведенческие расстройства.

В заведение принимаются несовершеннолетние: оказались в трудной жизненной ситуации и не в состоянии преодолеть их самостоятельно; оставшихся без постоянного места жительства и средств к существованию; дети, которые потеряли семейные, родственные и другие положительные социальные связи; несовершеннолетние, ставшие жертвами насилия в семье; дети, родители которых не могут обеспечить надлежащего содержания и ухода за ребенком [7]. Дети младшего школьного возраста, находящиеся в центре, имеют возможность получить квалифицированную помощь от психолога, социального педагога, воспитателей и медицинского работника, а время, которое дети находятся в учреждении, максимально используется для реабилитационной работы, ресоциализации, социальной адаптации и правовой поддержки [4].

Так, С.С. Пальчевский определил две основные функции, реализующие в своей деятельности центра социально-психологической реабилитации: это «предоставление временного убежища тем, кто в нем нуждается; решение дальнейшей судьбы юных жертв неблагоприятных условий социализации с учетом всей совокупности обстоятельств в каждом конкретном случае» [5, с. 394].

Специалисты центра в работе с детьми, которые оказались в трудной жизненной ситуации, проводят разветвленную деятельность, которую можно представить по нескольким основным направлениям работы:

- диагностирование социально-психологических особенностей ребенка с целью оценки его психоэмоционального состояния. Важно отметить, что именно по результатам первичного диагностирования разрабатывается индивидуальная программа реабилитации и ресоциализации ребенка и определяются направления помощи;

- процесс социальной, психологической, педагогической ресоциализации, предусматривает осуществление мероприятий, направленных на коррекцию эмоционального состояния ребенка, формирование личностных качеств, способствующих интеграции ребенка в общество,

овладению им умениями и навыками самообслуживания, правилам поведения и общения с окружающими;

- анализ социальных и эмоциональных связей ребенка с семейным и ближайшим окружением, проведение социально-психологической ресоциализации, направленной на налаживание взаимоотношений с близкими;

- социально-медицинская ресоциализация – предусматривает проведение комплекса мер, направленных на улучшение здоровья, в частности проведение коррекции психического состояния и информационно-просветительской работы по вопросам здорового образа жизни.

Таким образом, суммируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что центры реабилитации осуществляют социальную защиту, оказывают комплекс социальных услуг и социально-педагогическую поддержку детям, обеспечивая социальную адаптацию, ресоциализацию, коррекцию и воспитание несовершеннолетних.

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований позволил определить понятие «ресоциализация» как процесс, направленный на восстановление нарушенных функций организма, способностей, социальных отклонений, нарушенных связей с целью подготовки индивида к физической, интеллектуальной, психической или социальной деятельности и возвращения его в общественную жизнь.

В свою очередь, социально-педагогическую ресоциализацию ученые рассматривают как систему, которая обеспечивает восстановление нарушенных связей и отношений или, как комплекс мероприятий, направленных на восстановление природного потенциала и социального опыта ребенка, развитие его нравственного, психического, физического состояния.

Именно процесс социально педагогической ресоциализации несовершеннолетних является одним из ведущих направлений деятельности центров реабилитации и центров социально-психологической помощи. В связи с этим, считаем необходимым рассмотреть систему организации процесса социально-педагогической ресоциализации в условиях центра, что, в свою очередь, позволит спроектировать этапы деятельности в реальной программе ресоциализации несовершеннолетних [2; 4].

Полностью согласны с мнением Е.Ю. Плиско, что процесс ресоциализации воспитанников в условиях центра реабилитации возможно при условии организации единого реабилитационно-воспитательного пространства, предусматривающего всестороннее изучение особенностей ребенка, его привычек, способностей, индивидуальных особенностей, которые проявятся в умственной, психической, физической деятельности, а также условий жизни, повлиявших на формирование характера, особенности поведения ребенка [6]. Отметим, что психологические особенности детей младшего школьного возраста, оказавшихся в трудной жизненной ситуации имеют нарастающую динамику,

и с постепенным взрослением ребёнка он переходит на более деструктивный уровень развития.

Таким образом, младший школьный возраст – возраст достаточно заметного формирования личности. Для него характерны новые отношения с взрослыми и сверстниками, включение в целую систему коллективов, включение в новый вид деятельности – учение, которое предъявляет ряд серьёзных требований к ученику. Всё это решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к людям, коллективу, к учению и связанным с ними обязанностям, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, развивает способности. Младшие школьники, для большинства детей период с 6,5 – 11 лет – время, когда они радикально меняют образ жизни и приступают к новой для себя деятельности, дети, попадающие в социально-реабилитационный центр, отличаются рядом специфических психологических особенностей, среди которых повышенная тревожность, агрессивность, низкий уровень сформированности коммуникативных навыков, девиантное поведение. В связи с этим, дети, которые попали в центр реабилитации, по-разному относятся к процессу ресоциализации, не всегда осознают необходимость развивать свои способности, меняться в лучшую сторону. Как отмечает А.В. Беспалько, процесс реабилитации зависит от уровня субъективной готовности воспитанника к принятию мер воспитательного влияния, к самовоспитанию и самореализации [1]. Так, процесс социально-педагогической ресоциализации несовершеннолетних можно представить в три основных этапа.

Первым этапом социально-педагогической ресоциализации является диагностический, что предполагает сбор всей информации о ребёнке и его среда, обработка этой информации с целью определения психического состояния, выявление проблемы ребёнка и его потребностей, на основании чего составляется социально-психологическо-педагогическая характеристика.

Вторым этапом является ресоциализационный – происходит составление и внедрение индивидуальной комплексной программы, которая предусматривает нейтрализацию негативных факторов воздействия на ребёнка и создание благоприятной социально-педагогической среды, с целью коррекции личностных процессов развития индивида с учетом его потребностей и интересов, и гармонизации взаимоотношений с окружающей средой. В связи с этим с целью достижения положительных результатов применяются различные методы социально-педагогического воздействия на личность или группы детей. На основе анализа практического опыта социально-педагогической работы реабилитационных центров считаем, что к ним можно отнести:

- информирование (о правах и обязанностях; того, что можно получить услуги; место нахождения служб, к которым следует обращаться в случае возникновения проблем и т.д.);

- формирование умений и навыков безопасной жизнедеятельности, которое предусматривает обучение принятию решений и распределения проблем, навыкам коммуникации и межличностного общения, преодоления негативных эмоций и стресса (методика «Дерево жизни»);
- индивидуальные занятия, способствующие формированию собственной жизненной позиции, определению жизненных планов и целей.

Воспитателями социально-реабилитационного центра уделяется особое внимание развитию творческого потенциала детей, как средству оптимизации воспитательного процесса.

В первой реабилитационной группе воспитатели строят свою деятельность, опираясь на программы: «Развитие мелкой моторик средством игр с песком», «Давайте говорить красиво» (развитие монологической речи), «Природная кладовая», «Волшебный карандаш», «Личная гигиена», коррекционно-развивающей программе «Умники и умницы».

Воспитатели второй реабилитационной группы работают по программам: «Гигиена и здоровье», «Формирование навыков самообслуживания», «Нравственное воспитание», была разработана новая программа «Жемчужина вселенной» (воспитание нравственных качеств девочек), «Развитие навыков бесконфликтного общения», «Давайте жить дружно», «Подросток и закон» (формирование правового сознания несовершеннолетних);

В третьей реабилитационной группе воспитатели продолжают работать по коррекционно-развивающим программам: «45 шагов к счастью», «Я среди Вас», «Навыки общения». Так же по программам дополнительного образования: «Экология», «Умелые руки», «Школа самообслуживания». Были разработаны новые программы для индивидуальных занятий с воспитанниками, в частности: «Радуга цвета», «Между нами мальчиками. Беседы по половому воспитанию и культуре взросления», «Подросток и закон», программа гражданско-патриотического воспитания «Я рожден в России».

В группах оформлено 24 тематических уголка: «Все работы хороши», «Моя Родина», «Он был первым», «Они сражались за Родину», «Мама – главное слово», «Бабушки и дедушки» и др. Эти занятия способствуют для успешной интеграции детей в обществе в современных условиях, для медико-социальной и психолого-педагогической коррекции и реабилитации воспитанников социального приюта.

С точки зрения социальных норм способы выражения собственных требований.

На третьем, обобщающем, этапе анализируются результаты реализации комплексной ресоциализационной программы и происходит сохранение результатов коррекции поведения личности и образа жизни. Также осуществляется анализ применяемых форм и методов работы. При этом учитываем, как отмечает А.В. Беспалько, что «программа должна составляться с учетом возрастных и личностных особенностей

ребенка и должна быть направлена на защиту прав ребенка, оказание социальной помощи, психологическую и бытовую реабилитацию, организацию медицинского обследования, социализацию и интеграцию ребенка в социум, восстановление и установку социальных связей, преодоление деформаций поведения, формирование положительной установки на обучение и труд, разрешение конфликтов с сверстниками и взрослыми» [1, с. 305].

Итак, как отмечают ученые, процесс ресоциализации будет успешным, если ребенок развивается как личность, обладает положительной самооценкой, имеет чувство собственного достоинства. В связи с этим, детей надо учить жить в свободе, уметь защищать и отстаивать свои права. Согласны с мнением, что развитие личности – главная задача всей системы ресоциализации, которая основывается на принципе гуманизации, то есть обеспечивает максимально благоприятные условия для всестороннего развития его способностей, осознания общечеловеческих ценностей, утверждение идеалов гуманной личности: искреннего, доброжелательного, человеческого, милосердного человека [3; 8].

Таким образом, основной целью социально-педагогической ресоциализации является налаживание взаимоотношений с социальным окружением, изменение социального статуса несовершеннолетнего, идентификация его как активного субъекта собственной жизнедеятельности и формирования позитивного отношения к жизни, через активизацию способностей ребенка и опираясь на внутренние ресурсы. Воспитание социальной ответственности, повышение социальной активности как субъекта жизнедеятельности, развитие положительных свойств, создание условий, при которых ребенок поверил бы в свои силы, способности являются приоритетными направлениям социально-педагогической ресоциализации.

Итак, на основе выше сказанного, можно сделать вывод, что ресоциализационная деятельность основывается на таких принципах, как: опора на положительные качества личности, содействие самоутверждению и развитию интересов, формирование жизненных стремлений и высших духовных ценностей ребенка. Именно поэтому, включение ребенка в комплексную ресоциализационную программу в центре реабилитации позволит скорректировать отклонения в развитии несовершеннолетнего и его поведении, включить индивида в субъект-субъектные отношения, наладить социальные связи, изменить ситуацию в школе и в семье в положительную сторону.

Список литературы

1. Беспалько А. В. Организация социально-педагогической работы с детьми и молодежью в территориальной общине: теоретико-

методические основы: монография / В. Беспалько, К.: Наукова. мир, 2006. 363 с.

2. Бех В. П. Социальная работа и формирование гражданского общества: монография / В. П. Бех, М. П. Лукашевич, Н. В. Туленков. М.: НПУ им. М. П. Драгоманова, 2008. 599 с.

3. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика в образовательном процессе / А. В. Гордеева. М., 2013. 226 с.

4. Малько А. А. Формирование методологических основ социальной педагогики: культурологический подход / А. Малько // Педагогика и психология. 2012. № 1-2. С. 25-33.

5. Пальчевский С. С. Социальная педагогика: учеб. пособие. / С. С. Пальчевский. К.: Кондор, 2015. 560 с.

6. Плиско Е. Ю. Особенности организации социальной работы с детьми- сиротами в условиях реабилитационного центра / Е. Ю. Плиско // Вестник Глуховского национального педагогического университета им. Александра Довженко. Сэр: Педагогические науки. Глухов: ГНПУ им. А. Довженко, 2012. Вып. 20. С. 232-236.

7. Психолого-педагогическая реабилитация «детей улицы» / под ред. И. И. Цушко. М.: Ника-Центр, 2014. 292

8. Сапожников С. М. Основы социально-педагогической деятельности: учеб. пособие / С. М. Сапожников. М.: Центр учебной литературы, 2012. 248 с.

9. Социальная работа: учебное пособие / И. Д. Зверева, А. В. Беспалько, С. Я. Марченко и др. М.: ДЦССМ, 2004. 256 с.

10. Суханова А. Е. Воспитание и образование беспризорных подростков в процессе социально-педагогической реабилитации / А. Е. Суханова // Педагогика формирования творческой личности в высшей и общеобразовательной школах. 2013. Вып. 33 (86). С. 381-385.

11. Теслюк В. М. Методические рекомендации по подготовке к семинарским занятиям с дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» для подготовки специалистов направления 0101 «Педагогическое образование» по специальности 6.010103 «Социальная педагогика» / В. М. Теслюк. М.: НАККМ, 2010. 157 с.

Львова М.А.,
студентка группы: БП-41zuP,
направление: «Психолого-педагогическое образование»,
профиль: «Психология и социальная педагогика»
Научный руководитель:
Дегтерев В.А., докт. пед. наук,
профессор кафедры технологий
социальной работы.

Формирование коммуникативных умений младших школьников

Коммуникативные умения определяются исследователями как свойства и способности, обеспечивающие успешность общения человека с другими людьми и как специфические способы деятельности общения, обеспечивающие достижение его целей (Н. С. Рождественский, М. В. Григорьева, А. В. Мудрик, О. А. Пимкина и др.).

Формирование коммуникативных умений является одним из важнейших условий развития ребенка, его индивидуализации и социализации, формирования личности.

Научить школьника правильно формулировать вопросы и четко давать на них ответы, внимательно слушать и уметь участвовать в дискуссиях, давать комментарии высказываниям собеседников и аргументировать свое мнение, умение выражать эмпатию собеседнику, адаптировать свое высказывание к возможностям восприятия других людей – все это значит сформировать коммуникативные умения.

Данная тема актуальна тем, что подтверждается социальным заказом общества, так как в современном обществе востребованы коммуникабельные, приспособляющиеся к жизненным условиям, умеющие сотрудничать, владеющие основами культуры общения и взаимодействия члены общества.

Процесс общения младших школьников не всегда протекает легко. Это связано, прежде всего, с неумением встать на точку зрения другого, увидеть в нём личность, обладающую своими желаниями и потребностями.

В психолого-педагогической литературе определен младший школьный возраст 7 – 11 лет, который является годами его обучения в начальной школе. Данный возраст относится к умеренно спокойному и равномерному физическому развитию.

Ребенок приходит в школу в возрасте 7 лет. Первое с чем он сталкивается это кризис 7 лет. Кризис 7 лет является периодом, когда происходит появления социального «Я» ребенка. К особенностям кризиса можно отнести: переоценку ценностей, появление внутренней жизни ребенка, понимание своих поступков, потерю детской непосредственности.

В своих трудах Д. Б. Эльконин отмечал, что на младшем школьном этапе развития происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью. У ребенка, пришедшего в школу, устанавливается новая социальная ситуация развития. В центре социальной ситуации развития становится учитель. Происходит дифференциация (ребенок – взрослый – ребенок – родитель и ребенок – преподаватель) [10].

Кто же такой «Младший школьник»? Младший школьник – это такой человек, который активно овладевает навыками и умениями общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских связей. Одной из важных задач развития на этом возрастном этапе являются приобретение умений и навыков социального взаимодействия с группой сверстников [8].

Младший школьный возраст становится очень важным этапом для формирования коммуникативных умений. Также на этом этапе у детей происходит обучение социальному поведению и искусству общения между ними. Обучающиеся сталкиваются с различными примерами социальных ситуаций:

1. При поступлении в школу ребенок открывает для себя новое, еще не изведенное им место в социальном пространстве человеческих отношений.

2. У ребенка данной возрастной группы уже в полной мере развиты рефлексивные способности.

3. Школа начинает предъявлять к ребенку новые требования в отношении речевого развития.

4. Перестраиваются отношения ребенка с окружающими людьми.

5. Осуществление учебной деятельности возможно только тогда, когда ребенок научится управлять своими психическими процессами и поведением в целом.

6. У детей начинают проявляться предпосылки формирования важных социальных качеств.

Интерес к игре детьми не утрачивается. Игра становится одним из средств по отработке учебных умений. Следовательно, игру можно с успехом использовать для отработки коммуникативных умений и социального поведения [8].

Что же такое «коммуникативные умения»? Прежде чем ответить на этот вопрос, рассмотрим понятие «умение» в психолого-педагогической литературе. К примеру, Рубинштейн С. Л. определяет умение как способность к действию, не достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому полностью сознательно [6].

Умение – это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле и соответствующим правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка. Готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретиче-

ские действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков [5].

Рассмотрим понятие «коммуникативные умения», в различных науках оно трактуется по-своему.

В психолого-педагогической литературе под коммуникативными умениями подразумеваются умения правильно, доходчиво, адекватно и грамотно доносить свою мысль, воспринимать информацию от участников общения в межличностной коммуникации [2].

По мнению Андреевой Г. М. коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, которые основываются на достаточно высокой теоретической и практической подготовленности личности, способствующий к творческому использованию знаний для отражения и преобразования действительности [1].

А. В. Мудрик определяет понятие коммуникативные умения, как умения, связанные с корректным выстраиванием своего поведения. Т.е. необходимо понимать психологию человека: уметь правильно выбрать нужную интонацию и жесты, уметь разбираться в других людях и сопереживать собеседнику, постараться предугадать реакцию собеседника, представить себя на его месте, уметь верно, выбрать наиболее правильный способ обращения к разным собеседникам [3].

После анализа точек зрения разных авторов, под коммуникативными умениями мы будем понимать «умение слушать собеседника, обосновывать и высказывать собственное мнение, оформлять свои мысли в устной и письменной речи, выделять в речи существенные ориентиры действия, а также передать их партнеру и умение группового взаимодействия». Это и будет являться критериями сформированности коммуникативных умений у младших школьников.

Возникает следующий вопрос: «Как формируются коммуникативные умения у младших школьников?». Прежде, рассмотрим понятие «формирование». Формирование – процесс придания формы чему-нибудь; в широком смысле под формированием понимают любой процесс, в котором чему-либо придаётся устойчивость, законченность, определенный тип или что-то создают, организуют, составляют или соединяют [4].

Большую часть времени ребенок проводит в школе и с первых дней пребывания ребенок активно включается в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителем. Именно в школе, а точнее в начальной школе у ребенка в большей степени начинают формироваться коммуникативные умения.

Школа (от др. греч. – досуг, учебное занятие, школа) – учебное заведение для получения общего образования [9].

Процессу формирования коммуникативных умений способствует внеучебная деятельность в школе. *Внеучебная деятельность* – один из

видов деятельности школьников, направленный на социализацию и развитие творческих способностей обучающихся.

Внеучебная деятельность – обязательная часть образовательного процесса в школе, которая помогает реализовывать требования стандарта в полной мере [4].

Она включает в себя различные виды деятельности в более свободной форме, чем в процессе обучения. Внеучебная деятельность является более интересной для школьников и легче воспринимается ими. Наиболее эффективными, по нашему мнению, являются следующие виды внеучебной деятельности:

- 1) Игровая деятельность;
- 2) Социальное творчество;
- 3) Досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение);
- 4) Проблемно-ценностное общение.

Игровая деятельность является наиболее эффективной формой обучающей деятельности по формированию коммуникативных умений, она позволяет в интересной, досуговой форме создать различные ситуации, которые способствуют отработке и применению освоенных коммуникативных умений. Для отработки коммуникативных умений применяются следующие виды игр: ролевая игра, дидактическая игра, творческая игра, игра – драматизация, деловая игра.

Социальное творчество как вид деятельности младшего школьника подготавливает его к участию в жизни социума. Данный вид деятельности создает условия для многогранного развития и социализации каждого обучающегося. Данный вид деятельности способствует формированию умений работать в группе, слушать собеседника и выделять в речи существенные ориентиры действий, а также передавать их партнеру. Социальное творчество предполагает использование следующих форм организации деятельности по формированию коммуникативных умений: беседы; встречи с людьми различных профессий; просмотр и обсуждение видеоматериала; экскурсии, коллективные творческие дела и творческие проекты.

Досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение) предусматривает обеспечение содержательного, полезного отдыха детей. Данная деятельность способствует формированию у детей умения общаться, совместной (групповой) деятельности, а также проявлению их личностных качеств. Данная деятельность реализуется через следующие формы: праздники, экскурсии, викторины и конкурсы, творческих мастерских и т.п.

Проблемно-ценностное общение, как вид внеучебной деятельности, способствует коррекции отношений детей к жизненным проблемам, помогает им понять смысл и ценности жизни. Данный вид деятельности активизирует у младших школьников умение слушать собеседника, обосновывать и высказывать собственное мнение (монологическая и

диалогическая речь), а также выделять в речи существенные ориентиры действия и передать их партнеру. Проблемно-ценностное общение реализуется через следующие формы работы: этические беседы, тематические диспуты, дебаты, и проблемно-ценностные дискуссии.

Внеурочная деятельность также способствует в более легкой и понятной форме донести до ребенка лингвистические знания родного языка. Коммуникативные умения формируются на основе текста и в процессе его создания, что способствует формированию умения оформлять свои мысли в устной и письменной речи. В связи с этим во внеурочной деятельности актуально использовать разнообразные кружки.

Приоритетными формами проведения внеучебной деятельности является организация групповой, индивидуальной и коллективной формы работы.

Итак, формирование коммуникативных умений младших школьников является и остается достаточно важным процессом. Именно в младшем школьном возрасте у ребенка закладываются предпосылки формирования коммуникативных умений, которые в дальнейшем продолжают совершенствоваться. Нами определено, что именно внеучебная деятельность в школе оказывает плодотворное влияние на формирование коммуникативных умений детей с учетом использования разнообразных форм работы, которые описаны ранее. Таким образом, использование различных форм деятельности в школе дает возможность более успешно формировать коммуникативные умения младших школьников.

Список использованной литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. М.: Аспект Пресс, 2003. 364 с.
2. Григорьева М. В. Развитие коммуникативных умений / М. В. Григорьева // Начальная школа. 2003. № 10. 103 с.
3. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. М.: Педагогическое общество России, 2001.
4. Пимкина О. А. Формирование коммуникативных умений во внеурочной деятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/621311/> (дата обращения: 12.07.2017).
5. Рождественский Н. С. Речевое развитие младших школьников / Н.С. Рождественский. М.: Просвещение, 2009.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Издательство «Питер», 2007, 712 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. На 2016 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2012.

8. Филиппов Ф. Р. Социология образования «Психическое развитие в детских возрастах: Избранные труды». М.: Воронеж. НПО «МОДЭК», 2001. 417 с.

9. Школьное образование в России [Электронный ресурс] // Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=87694407> (дата обращения: 17.09.2017).

10. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 2008. 560 с.

Мальшева Т.С.,

студент 4 курса, направление подготовки
«Психолого-педагогическое образование» УрГПУ

Научный руководитель

Капустина Н.Г., канд. педагогических наук,
доцент кафедры психологии
и социальной педагогики УрГПУ

Развитие воображения старших дошкольников в дошкольной образовательной организации

Дошкольный возраст – самый интенсивный период развития человека. Познавательные процессы в этом возрасте активно развиваются. Развитие этих процессов являются частью психического развития ребёнка.

Воображение является одним из основных новообразований дошкольного возраста. Особенно активно, оно начинает развиваться в старшем дошкольном возрасте. Процесс развития воображения тесно связан с ведущей деятельностью старшего дошкольного возраста – сюжетно-ролевой игрой.

Воображение ложится в основу последующего обучения в начальной школе, так как в процессе обучения не все материалы представлены наглядно и многое придётся представлять.

Анализ работ А.Н. Вераксы, Е.Н. Вераксы, Л.С. Выготского, О.М. Дьяченко, А.Г. Маклакова, Д.Б. Эльконина, и др. позволили сделать вывод о том, что воображение – это способность к перекомбинированию и созданию новых образов.

Воображение тесно связано с развитием других психических процессов: восприятие, память, мышление, а так же развитие речи.

Первые проявления воображения тесно связаны с процессом восприятия. Например, дети в возрасте полутора лет не способны слушать самые простые рассказы или сказки, они отвлекаются или засыпают, но с удовольствием слушают рассказы о том, что они сами пережили. Здесь ясно прослеживается связь воображения и восприятия.

Ребенок так реагирует на рассказ о нем потому, что отчетливо представляет то, о чём идёт речь.

Связь между восприятием и воображением сохраняется и на следующей ступени развития, когда в играх ребёнок перерабатывает свои впечатления, видоизменяя в воображении воспринимаемые ранее предметы. Эти образы всегда связаны с деятельностью. Например, стул превращается в пещеру или самолёт, коробочка – в автомашину.

Важный этап в развитии воображения связан с тем возрастом, когда ребёнок овладевает речью. Этот этап сопровождается увеличением практического опыта и развитием внимания, что позволяет ребёнку легче выделять отдельные части предмета, которые он воспринимает уже как самостоятельные и которыми всё чаще оперирует в своём воображении. Речь позволяет малышу включать в воображение более отвлечённые представления и понятия, а так же перейти к непосредственному их выражению в речи [3].

Воображение неразрывно связано с двумя психическими процессами – памятью и мышлением. Память помогает воспроизвести вещи и события, которые уже имелись в опыте человека. Мышление помогает создать что-то новое из этих представлений или объединить их. Е.Г. Речитская уверена, что «вопрос о соотношении воображения и мышления является, пожалуй, стержневым во всей психологии воображения» [2, с. 11].

Воображение выступает как особая форма познавательной деятельности ребёнка. Развитие воображения ребёнка требует особого внимания, так как в детском творчестве проявляются эмоции, чувства, взаимодействие с окружающим миром. Именно по личному опыту ребёнок создаёт свои первые произведения: рисунки, поделки, выдумывает истории. Воображение формируется средствами «детских» видов деятельности – игры, конструирования, восприятия сказок, многообразных разновидностей художественного творчества, самостоятельного сочинительства. Во время занятий у детей включаются двигательные, зрительные и другие анализаторы, проявляются яркие особенности детской психики, развивается моторика, мышление и воображение.

В старшем дошкольном возрасте для развития воображения дошкольника от дошкольной образовательной организации требуется создание определённых условий:

- 1) Наличие предметной среды, которая позволяла что-то домысливать и воображать. Ребенку необходимо особое предметное окружение, так как развитию воображения препятствуют ситуации и отношения, где все предметы четко и однозначно определены в своих функциях и значениях.

- 2) Следует уважительно относиться к личности дошкольника. Необходимо позволить ребенку личный опыт, с помощью которого он сможет перейти к следующему этапу развития воображения.

3) Наличие определённой внутренней роли или позиции, которая позволяет ребёнку самостоятельно задавать предметные отношения и их смысл в зависимости от целостного сюжета или замысла.

Таким образом, развитие воображения в дошкольном возрасте можно представить как движение от необходимости предметной ситуации к возникновению у ребёнка особой внутренней позиции. При этом нужно учитывать два условия:

1) постепенное изменение соотношения воображения и реальной действительности – если на начальных этапах ребёнок осмысливает уже готовое, т.е. логика идёт от предмета к замыслу, то самый высокий уровень развития воображения характеризуется уже обратной направленностью: замысел – предметная реализация;

2) Организация такой деятельности, которая не была бы жестко задана и нормирована, которая представляла бы независимость и инициативу, отвечала бы всем требованиям самостоятельности ребёнка [1].

Эффективность развития воображения старших дошкольников во многом зависит от того, какие методы и приемы использует педагог в работе с детьми. Основными методами и приемами обучения дошкольников являются:

1) практические методы (упражнения и экспериментирование);

2) наглядные методы и приемы (использование природы, схемы, образа, технологических карт, рассматривание тематических альбомов, иллюстраций, показ способов действий и приёмов лепки);

3) словесные методы и приёмы (рассказ, беседа, инструктаж, объяснения, чтение художественной литературы и т.д.);

4) игровые методы (дидактические, творческие, развивающие игры), игровые приёмы (внезапное появление объектов и игрушек, создание игровых ситуаций, обыгрывание изображений и т.д.) [1].

Все эти методы и приёмы используются в совокупности в различных комбинациях.

Ценными методами развития воображения можно назвать игровые методы, так как игра – ведущая деятельность дошкольного возраста.

Все игры должны соответствовать возрасту и уровню развития детей. Данные игры должны заставлять достаточно сильно напрягать способности, помогать развивать навыки самоорганизации, способствовать развитию детей.

Исследователи подчеркивают, что лепка, аппликация, рисование позволяют успешно развивать у дошкольников творческое воображение. Хотя ребенок не создает ничего нового, он добивается личных достижений. Так как в этом процессе заключена для ребёнка его первостепенность. Все виды изодетельности формируют самостоятельный подход к поиску новых способов изображения.

На занятиях лепкой развитие воображения имеет ряд особенностей. Это объясняется тем, что лепка – самый осязаемый вид художе-

ственного творчества. Любой предмет имеет объем и воспринимается ребенком со всех сторон. Именно благодаря воображению, на основе восприятия предмета в сознании дошкольника, формируется образ. Ребёнок не только видит то, что создал, но и трогает, берет в руки и по мере необходимости изменяет.

Во время лепки нет никаких ограничений, он зависит лишь от замысла дошкольника. Старший дошкольник каждый раз изображает все стороны предмета, следовательно, ему не приходится прибегать к условному обозначению. Благодаря этому дошкольники быстрее усваивают способы изображения и переходят к самостоятельной деятельности без показа взрослого, что ведет к интенсивности развития творчества.

Игра особенно близка к изобразительной деятельности, так как обе они по своей сущности – проявление детского творчества. Во время занятий изобразительной деятельностью у детей включаются двигательные, зрительные и другие анализаторы, проявляются яркие особенности детской психики, развивается моторика, мышление и воображение.

Одна из наиболее эффективных методик для развития воображения в дошкольном возрасте использует сказку в качестве средства формирования воображения. Сказки являются для ребёнка неисчерпаемым источником развития чувств и фантазии, и приобщает его к духовному богатству, накопленному человечеством. Сказки преподносят детям поэтический и многогранный образ своих героев, оставляя при этом простор воображению. Сказки заставляют детей волноваться, сопереживать персонажам и событиям. Она является одним из важнейших социально-педагогических средств формирования личности.

Для развития воображения широко используется конструкторская деятельность. Моделируя постройку чего-либо, ребёнок чувствует себя значимым человеком, он огорчается, если не получается так как хотелось, и радуется, если получается нечто красивое. Подобные игры учат прикладывать волевые усилия, для того чтобы завершить начатое.

Когда дошкольник начинает творить, все его начинания следует поощрять, но постепенно становиться критичнее к его творчеству. Необходимо привить это ребенку для того, что бы он смог безболезненно мог воспринимать любую критику, видеть свои ошибки. Необходимо научить дошкольника доводить задуманное до конца, не отступать перед трудностями [5].

Именно поэтому, начиная уже со старшего дошкольного возраста, важно помогать ребенку воплощать свои замыслы, подчинить его воображение определенным целям, сделать его продуктивным. Необходимо приучать дошкольника реализовывать задуманное, и постепенно он раскроет себя. Необходимо наполнять мир ребёнка эмоциями, впечатлениями. Применять различные методы и приёмы для гармоничного развития личности.

Таким образом, методы, приёмы и средства развития воображения у старших дошкольников в дошкольной образовательной организации должны использоваться во взаимосвязи, создавая для дошкольника целостную и гармоничную среду для успешного развития.

Список использованной литературы

1. Глебова И. Ю. Методы и приемы развития творческого воображения дошкольников в процессе лепки / И. Ю. Глебова, Г. А. Кайнова // Актуальные задачи педагогики (IV): материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013.). 2013. С.31-34.
2. Долгова В. И., Крыжановская Н. В. Развитие воображения у дошкольников. Челябинск, типография ГОУ ВПО ЧГПУ, 2010. 150 с. (Серия: Инновационная культура будущего педагога-психолога).
3. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника: методическое пособие для родителей и воспитателей. М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2009. 128 с.
4. Кравцов Г. Г, Кравцова Е. Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие. М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2013. 264 с.
5. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2008. 583 с.: ил. (Серия «Учебник для вузов»).

Морозова Е.С.,

студент 4 курса, направление подготовки
«Психолого-педагогическое образование» УрГПУ

Научный руководитель:

Капустина Н.Г., канд. педагогических наук,
доцент кафедры психологии
и социальной педагогики УрГПУ

Социально-психологическая адаптация детей дошкольного возраста к организации дополнительного образования

В Российской Федерации задачей государственной важности является создание условий для полноценного физического, духовного, интеллектуального, социального и нравственного развития детей, посещающих образовательные учреждения, подготовки их к самостоятельной жизни в современном обществе.

В результате социально-психологической адаптации к организации дополнительного образования дошкольник усваивает образцы поведения, социальные нормы, знания, ценности, навыки, благополучно функционирует в социуме [4].

На сегодняшний день социально-психологическая адаптация дошкольника определяется разносторонним развитием как личности, ориентирующейся в современной системе ценностей, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к самообразованию и самосовершенствованию [3]. Практика показывает, что только базовое образование этого обеспечить не может, поэтому формализованное школьное образование все больше нуждается в дополнительном образовании, которое было и остается одним из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов человека, его социального и профессионального самоопределения [1].

Организация дополнительного образования изначально создаются как организации, в которых ребенок может развиваться на основе личностно-значимых интересов, где он обязательно переживает ситуацию успеха и где обязательно осуществляется личностно-ориентированный индивидуальный подход к каждому ребенку.

Цель исследования – на основании анализа теоретических и эмпирических данных разработать комплекс мероприятий, способствующих социально-психологической адаптации дошкольников к организации дополнительного образования.

В соответствии с целью определены следующие задачи работы:

1. Проанализировать понятие социально-психологическая адаптация, выявить структуру и условия.
2. Дать психолого-педагогическую характеристику дошкольного возраста.
3. Охарактеризовать методы социально-психологической адаптации дошкольников к организации дополнительного образования.
4. Проанализировать деятельность МКУДО «Центр дополнительного образования детей» по социально-психологической адаптации дошкольников к организации дополнительного образования.
5. Апробировать комплекс мероприятий по социально-педагогической адаптации дошкольников к организации дополнительного образования.

Исследование проводилось на базе МКУ ДО «Центр дополнительного образования детей» танцевальной студии «Каблучок» г.Ревда.

Теоретическая ценность исследования заключается в раскрытии особенностей социально-психологической адаптации детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста к организации дополнительного образования при реализации предложенного комплекса мероприятий.

Практическая значимость работы заключается в обосновании рекомендаций по осуществлению социально-психологической адаптации через реализацию предложенного комплекса мероприятий адаптации к организации дополнительного образования, включающий методы, приемы, условия реализации, учитывающие возрастные характеристики детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста [5].

Приход в организацию дополнительного образования – важный этап в жизни детей. С ним связано изменение социальной ситуации развития ребенка: из семьи ребенок попадает в группу сверстников, где его развитие осуществляется под руководством педагога-профессионала, перед которым общество поставило трудную задачу всестороннего гармоничного развития ребенка. Работа по социально-психологической адаптации дошкольников предусматривает использование методов, не являющихся учебными ни по содержанию, ни по организационной форме, но сопровождающих и поддерживающих детей в объединении организации дополнительного образования, подготавливающих их к дальнейшей жизни [1].

Адаптация представляет собой оптимизацию взаимоотношений личности и группы, сближение целей их деятельности, ценностных ориентации, усвоение индивидуумом норм и традиций группы, вхождение в ее ролевую структуру. По видам она бывает нормальной, девиантной (поведение индивида не соответствует ожиданиям и нормам окружающих) и патологической (в структуре личности индивида формируются патологические и невротические черты). Также выделяют уровни адаптации: первичная переориентация ценностей индивида, второй уровень включает в себя взаимное терпение индивида и группы, на третьем уровне происходит аккомодация, сопровождающаяся взаимными уступками, и на четвертом уровне происходит ассимиляция, т.е. полная переориентация ценностей индивида на групповые. Поэтому процесс адаптации сопровождается разбалансировкой ценностных ориентаций индивида, нестабильным эмоциональным состоянием (тревожность), снижением активности личности [2].

Адаптация ребенка к детскому учреждению – это и процесс, и результат согласования ребенка с окружающим его миром дошкольного образовательного учреждения, приспособление к новой обстановке, к структуре отношений, как с педагогами, так и со сверстниками, установления соответствия поведения принятым в группе детского учреждения нормам и правилам. Адаптация как процесс в норме занимает у детей разного возраста разное количество времени, и зависит от возраста ребенка, состояния здоровья, уровня развития. В оптимизации процесса адаптации одна из главных ролей принадлежит педагогам и психологам детского учреждения. Создавая у ребенка положительное отношение ко всем процессам, развивая различные умения, соответствующие возрастным возможностям, формируя потребность в общении со взрослыми и детьми, он обеспечивает решение воспитательно-образовательных задач уже в период привыкания ребенка к новым условиям и тем самым ускоряет и облегчает протекание адаптационного процесса [5].

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как оказание помощи детям в познании окружающего мира, самих себя и других людей, исходя из их потенциальных возможностей. В центре

сопровождения находится личность ребенка, а «сопровождающими» выступают родители, педагоги, ближайшее окружение ребенка. Необходимое условие психолого-педагогического сопровождения адаптации – согласованность действий родителей и педагогов, сближение подходов к индивидуальным особенностям ребенка в семье и в детском учреждении. Изучение ребенка до поступления его в образовательное учреждение, а также знакомство с образом жизни его семьи позволяют в значительной степени смягчить течение адаптационного периода.

Организация деятельности по адаптации дошкольников к организации дополнительного образования в комплексе совместных мероприятий администрации учреждения, педагогов дополнительного образования, социального педагога, родителей позволит ребенку безболезненно войти в объединение по интересам, преодолеть дезадаптированность, успешно обучаться.

Таким образом, с первых дней посещения дошкольником объединений организации дополнительного образования просто необходимо осуществлять совместную деятельность специалистов по социально-психологической адаптации. Использование комплекса мероприятий, включающего в себя наблюдения, беседы, игры, упражнения, тренинги в группе, работу с родителями, будет способствовать осуществлению социально-психологической адаптации дошкольников младшего, среднего и старшего дошкольного возраста к организации дополнительного образования [3].

Результаты исследования состоят в обобщении положений теории социально-психологической адаптации к МКУ ДО «Центр дополнительного образования», при использовании возрастных характеристик микро периодов. Комплекс мероприятий по адаптации дошкольников к организации дополнительного образования направлен создание условий способствующих эффективной социально-психологической адаптации дошкольников к организации дополнительного образования, предупреждению неблагоприятных факторов, влияющих на психическое здоровье детей; на помощь детям адаптироваться к обучению, коррекцию и развитие психических функций.

Список использованной литературы

1. Житникова А. А. Адаптация детей младшего дошкольного возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. С. 281. 285. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95100.htm> (дата обращения: 12.07.17).

2. Куприянов Б. В. Педагог дополнительного образования: анатомия профессиональной деятельности // Дополнительное образование и воспитание. 2009. № 12. С. 37; 2010. № 1. С. 5-8.

3. Мельникова Н. Н. Классификация стратегий адаптивного поведения Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сборник научных трудов / под ред. Н. А. Батурина. Челябинск: ЮУрГУ, 2001. Т. 3. С. 16-29.

4. Реморенко И. М. О дошкольном образовании // Справочник руководителя дошкольного учреждения. 2006. № 5. С. 21-25.

5. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учебное пособие для учащихся средних педагогических учебных заведений. М.: Изд. центр «Академия», 1996. 336 с.

Панова Е.Н.,

студент 4 курса, направление подготовки
«Психолого-педагогическое образование» УрГПУ

Научный руководитель:

Дегтерев В.А., д-р пед. наук,
профессор кафедры технологий социальной работы

Социально-педагогическая деятельность в современных условиях дошкольной образовательной организации

Чтобы обеспечить разностороннее развитие личности каждого ребенка, необходимы усилия всего общества, всех государственных и общественных структур. В центре всех общественных интересов стоит личность. Воспитатели сотрудничают в дошкольном учебном заведении со всеми участниками учебно-воспитательного процесса (педагогическим коллективом, детьми и их родителями), при необходимости – с общественными организациями. Поле деятельности педагогов очень велико. Основная задача, которую ставит перед собой педагог в рамках социально-педагогической деятельности – это помочь воспитаннику сделать его жизнь более осмысленной, значимой, развивать жизненные силы, проявлять помощь и поддержку тем, кто в ней нуждается. Поэтому с раннего возраста нужно уделять внимание в умственном воспитании ребенка, развивать способность к познанию окружающей среды, умению ориентироваться в ней, находить правильные способы решения жизненно важных проблем.

Вопросы социально-педагогической деятельности в дошкольных общеобразовательных учреждениях (ДОО) изучали отечественные исследователи П.Д. Павленков, С.И. Григорьева, Л.Г. Гуслякова, М.М. Плоткин, М.А. Гулина, Е.И. Холостова, В.И. Курбатов, А.В. Терентьева и другие. Социально-педагогические аспекты воспитания детей дошкольного возраста исследовали С.А. Козлова, Т.А. Репина, А.Д. Шатова, М.Л. Иваненко, Л.В. Градусова, Т.Ю. Купач и др. Ученые раскрывают содержание социального воспитания дошкольников,

подчеркивают важность сотрудничества с родителями, потребности в расширении функций дошкольного учебного заведения путем внедрения социально-педагогического патроната семей, которые воспитывают детей дошкольного возраста, в том числе с нарушениями психического и физического развития [6].

По мнению исследователей, социально-педагогическая деятельность в дошкольной организации способствует предупреждению негативных проявлений насилия над детьми, своевременной нейтрализации неблагоприятных последствий разрушения семьи, организации различных воспитательных мероприятий в детском саду.

Итак, на сегодня возникает потребность в конкретизации направлений социально-педагогической деятельности в ДОО, разработке содержания и форм ее работы, которая существенно отличается от социально-педагогической деятельности общеобразовательной школе, обобщении существующего передового педагогического опыта. Поэтому целью нашей статьи является исследование тех особенностей социально-педагогической деятельности, которые присущи именно дошкольной образовательной организации.

Дошкольное детство – уникальный период в жизни человека, время, когда формируется здоровье, осуществляется развитие личности. Именно этот период является сензитивным для формирования первичного мировоззрения у ребенка, самосознания, развития социальных свойств. В этом возрасте ребенок находится в полной зависимости от окружающих его взрослых – родителей и педагогов. От того, каковы условия развития детей в социальной окружающей среде зависит его дальнейшая жизненная позиция. Актуальным является вопрос, в каких условиях проходит воспитание ребенка.

Для дошкольных образовательных организаций социально-педагогическая деятельность относительно новая. На сегодня возникает потребность в конкретизации направлений социально-педагогической деятельности в ДОО [4].

Анализ нормативных документов и трудов исследователей по проблемам социально-педагогической деятельности в ДОО дают основания выделить следующие роли педагога:

- посредника, который способствует взаимопониманию между отдельными детьми, взрослыми и их окружением;
- адвоката, защитника интересов и законных прав ребенка;
- помощника в решении проблем, который помогает расширить компетентность и способность собственными силами решать определенные проблемы;
- социального терапевта и наставника детей, семьи, окружающих их людей, который заботится о здоровье семьи, ее нравственных общечеловеческих ценностях, своевременное решение возникающих проблем;

- конфликтолога, который помогает предсказать, избежать, а в случае необходимости и решить конфликтные ситуации, возникающие у детей;

- эксперта в постановке социального диагноза и определении методов компетентного вмешательства;

- организатора индивидуального и группового социального воспитания личности [2].

Педагог в рамках социально-педагогической деятельности может использовать все виды работы (психодиагностику, консультирование, коррекционно-развивающую и психологическое просвещение). Каждый из этих видов деятельности имеет свою специфику в работе с воспитателями или воспитанниками, а также родителями. Больше всего внимания в работе уделяется психологическому просвещению, дальше идет консультирование, психодиагностика и коррекционно-развивающая работа. В работе с родителями педагог должен научить их соотносить новообразования детского возраста с возрастными и психологическими нормами, распознавать эмоциональные проявления в ребенка, отработать стиль реагирования на такие проявления и поведение, сформировать у родителей ответственное отношение к выполнению родительских обязанностей.

«Сотрудничество предполагает, прежде всего, оптимизацию родительских, супружеских и родственных отношений, помощь родителям в лучшем понимании возрастных психических изменений ребенка, мотивов поступков окружающих, установок и ценностных ориентаций друг друга. Педагог в рамках социально-педагогической деятельности должен настраивать родителей на совместное с ребенком решение проблем личностного развития и сосуществования» [1, с. 34].

Как известно, одним из особенно важных условий эффективности взаимодействия любого коллектива является положительный, благоприятный психологический микроклимат в его пределах. Именно поэтому ведущей функцией педагога в социально-педагогической деятельности в пределах учебно-воспитательного заведения является налаживание и поддержка такого микроклимата среди педагогов и администрации. Важной сущностной характеристикой социально-педагогической деятельности являются ее гуманистические ценности. Они предусматривают осознание педагогом ценности и неповторимости жизни каждого человека, его права на достойную человеческую жизнь; признание необходимости создания оптимальных условий для его жизнедеятельности и жизнеобеспечения [5].

Собственно, ценности социально-педагогической деятельности свидетельствуют, по мнению проф. А.И. Капской, «о ее комплексном характере, гуманистической природе и сущности» [5, с. 21]. Работа педагога ДОО по таким направлениям: педагогизация социально-культурной среды; осуществление социально-педагогического патро-

ната детей, которые не посещают ДОО; обеспечение педагогического всеобуча родителей и других членов семьи (дедушек и бабушек), опекунов, приемных родителей, всех, кто причастен к воспитанию детей; помощь семье в воспитании детей в соответствии с запросами родителей и особенностей воспитания в конкретной семье; организация содержательного досуга дошкольников в ДОО; работа по предупреждению насилия в семье над детьми и работа с детьми, подвергшихся насилию; работа с детьми с особыми потребностями и их родителями, создание благоприятного учебно-развивающего инклюзивного среды; сопровождение процесса адаптации ребенка и родителей к ДОО; определение психологической готовности детей к обучению в школе; посредническая роль во взаимоотношениях ребенка, семьи с образовательными, социокультурными учреждениями [3].

Итак, работа современного ДОО как открытой социально-педагогической системы предполагает расширение ее воспитательных и образовательных функций, заботу о гуманизации среды, окружающей ребенка, инициативу в социально педагогической деятельности в микрорайоне. Образовательные организации находят новую социальную роль, что способствует формированию перспективных культурно-образовательных моделей. Именно социально-педагогическая работа позволяет вносить такие изменения в систему воспитания детей, обеспечивает оптимальные условия для их личностного становления, социальной защиты, социализации в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка.

Список использованной литературы

1. Белинская А. Б. Конфликтологическая культура социального педагога // Вестник психологии и социальной педагогики. 2009. № 1. С. 19-25.
2. Данилина Т. А., Стенина Н. М. Социальное партнерство педагогов, детей и родителей. М.: Айрис-пресс, 2014. 112с.
3. Каралашвили Е. А. Медико-психолого-педагогическая служба в ДОО. Организация работы. М.: ТЦ Сфера, 2007. 128 с.
4. Русакова Н. А. Социальный педагог и права ребенка. Пермь: ОТ и ДО, 2008. 128 с.
5. Социальная педагогика: учебник / под редакцией профессора А. И. Капского. Киев, 2006.
6. Социальный педагог в дошкольном учреждении. URL: http://dob.1september.ru/view_article.php?ID=200901611.

Проказова Н.В.,
студент 4 курса, направление подготовки
«Психолого-педагогическое образование» УрГПУ
Научный руководитель:
Капустина Н.Г., канд. пед. наук,
доцент кафедры психологии
и социальной педагогики УрГПУ

Развитие предметной деятельности у детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации

Основная потребность детей раннего возраста заключается в познании окружающего мира посредством действий с различными предметами. Предпосылкой предметной деятельности ребенка является его самостоятельное передвижение на ногах, прямохождение. Оно увеличивает самостоятельное перемещение ребенка в пространстве и позволяет ему более самостоятельно и свободно общаться с окружающим его миром. Но самостоятельно ребенок не может освоить способ употребления окружающих его специфических человеческих предметов, так как способы их и использования не являются очевидными. Поэтому возникает ситуативно-личностная форма общения с взрослым человеком, которое основано на предметном взаимодействии. Такая форма общения сохраняется до трехлетнего возраста. Социальная ситуация развития, по мнению большинства исследователей, может быть представлена формулой: «ребенок – предмет – взрослый». Контакт ребенка раннего возраста с взрослым опосредуется предметом и действием с ним. Средствами общения ребенка выступают привлечение внимания к предмету, обмен игрушками, обучение ребенка использовать предмет по назначению, совместные игры. Взрослый для ребенка раннего возраста выступает соучастником предметной деятельности и игры. Он выступает как образец для подражания, как эмоциональная поддержка ребенка и оценщик его действий [4].

Предметная деятельность детей является для детей раннего возраста новообразованием и существенно влияет на социально-коммуникативное, познавательное, физическое развитие детей.

Значение предметной деятельности для детей раннего возраста отмечено и в государственных образовательных документах. В Федеральном законе № 273 от 29.12.2012 года «Об образовании в РФ» отмечается, что «образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей» [6].

Изучением психического развития ребенка в рамках предметной деятельности, которая является ведущей в раннем возрасте, занимались такие выдающиеся ученые как: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.Н. Га-

лигузова, М.И. Лисина, С.Л. Новоселова, А.Р. Лурия, В.С. Мухина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, К.Л. Печора, Д.Б. Эльконин и другие.

Деятельность детей раннего возраста является ограниченной, это связано с тем, преднамеренность и произвольность движений ребенка только начинают формироваться, при отсутствии сознательного контроля. Возрастные возможности детей раннего возраста, определяющие их самостоятельную деятельность, входят в противоречие с требованиями организации занятий в ДОО по группам, и по объективным условиям работы детского сада. Это позволило нам выявить следующее противоречие.

Анализ литературы и опыта работы позволил нам выявить следующее противоречие: с одной стороны, развитие предметной деятельности детей в дошкольной образовательной организации важно, поскольку она является ведущей деятельностью в данном возрастном периоде, в то же время программ развития предметной деятельности в дошкольной образовательной организации недостаточно. Имеющиеся программы направлены на развитие предметной деятельности детей с нарушением интеллекта или с ЗПР.

Была сформулирована следующая проблема исследования: какая программа развития предметной деятельности у детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации?

Деятельность определяется как специфический вид деятельности человека, которая направлена на познание и преобразование окружающего его мира. В познании и преобразовании человеком окружающего мира входят не только условия существования самого человека, но и сам человек. Деятельность человека позволяет ему создавать предметы материальной и духовной культуры, сохранять и преобразовывать окружающую природу, строить человеческое общество, объекты, не имеющие аналогов в природе, преобразовывать свои способности и расширять свои возможности в освоении этого мира.

Обучение начинается с раннего детства. Взрослые обучают ребенка пользоваться предметами домашнего обихода: одеждой, вилкой, ложкой, стулом, столом, зубной щеткой, карандашом, бумагой и т.д. Ребенок овладевает различными инструментами, которые видоизменяют движения конечностей, заданные природой. Движения ребенка начинают подчиняться сущности предметов деятельности. Это приводит к возникновению предметной деятельности, которая подчиняет движения человека правилам культуры использования соответствующих предметов. Таким образом, предметная деятельность человека является искусственной, более совершенной и социально обусловленной.

Существует несколько определений предметной деятельности. Мы в своем исследовании основывались на определении, данном Р.С. Немовым: «...деятельность, подчиненная в своем течении особенностям предметов материальной и духовной культуры, созданных

людьми. Рассчитана на усвоение способов правильного употребления этих предметов людьми и развитие их способностей» [5, с. 566].

Переход к предметным действиям осуществляется на границе младенчества и раннего возраста. Именно в период от шести месяцев до полутора лет предметные действия детей постепенно усложняются: сначала формируются неспецифические манипуляции с предметами, затем ребенок с помощью взрослого осваивает специфические действия с предметами. Специфические действия с предметами ребенок осваивает вместе с взрослым, который демонстрирует ему функцию данного предмета, закрепленную в общественном опыте. К концу раннего периода ребенок осваивает умения пользоваться бытовыми предметами и играть с игрушками.

Согласно Д.Б. Эльконину, предметные действия детей развиваются в двух направлениях: первое – переход от совместного выполнения с взрослым предметного действия к самостоятельному; второе – овладение специфическим способом употребления предмета и переносу действия с одного предмета на другие [10]. В первом случае, ребенок выделяет взрослого как образец действия, с которым он себя сравнивает. Во втором случае, возникает обобщенное действие и развитие игровых действий. Это приводит к распаду социальной ситуации развития, когда ребенок освоил предметное отношение к действительности, знает их функции, возникло личное действие, приходит осознание «Я сам» [9].

По мнению Д.Б. Эльконина, главным в овладении орудийными действиями ребенком является совместная деятельность ребенка и взрослого, который показывает и обучает ребенка общественно выработанным способам использования предметов. Самостоятельно с этим не справится ни один ребенок. Ребенок не в состоянии самостоятельно освоить социальную функцию предметов. Но в течение второго года жизни большинство дети с помощью взрослого осваивают способы действия с большинством бытовых предметов (ложкой, чашкой, горшком, полотенцем, расческой и т.д.) [11].

По мнению Д.Б. Эльконина, в предметном действии ребенка следует выделить смысловую и техническую сторону. В начале развития предметных действий данные стороны развиваются не одновременно. Сначала смысл действия для ребенка заключается в выполнении поручения взрослого и совместно с ним. Но смысл реализуется только в том случае, если ребенок правильно выполняет действие, показанное взрослым. Действия ребенка направлены на реализацию образца, продемонстрированного взрослым, подстраиванием под него. В результате ребенок овладевает операционально-технической стороной действия [10].

Но сначала ребенок осваивает общую функцию предмета, затем операционально-техническую сторону действия с ним. Освоение общей функции предмета придает смысл действию, совершаемому с ним. В процессе освоения технического состава действия происходит при-

способление отдельных движений к орудию (адаптация руки к предмету), а также освоения заданной схемы действия с предметом, освоение образца. Разложение образца на отдельные предметные действия осуществляется внутри усвоенной общественной функции предмета, его назначения. Это означает, что процесс овладения предметным действием осуществляется не столько на основе подражания взрослому, сколько на основе построения образа собственного образа действия. В сформированном действии обе стороны сливаются воедино. Операционально-техническая сторона действия закрывает смысл действия и функцию предмета [7, с. 45].

Приспособление к материальным свойствам предмета-орудия основывается на постепенном создаваемом образе действия ребенком. Основой образа действия ребенка является смысл действия, которым овладел ребенок. Этим отличает собственное предметное действие от копирования чужих движений, которые возникают на начальных стадиях развития предметных действий. Образ собственного действия возникает у ребенка только в совместной деятельности с взрослым.

Когда образ собственного действия у ребенка построен, то малыш перестает обращаться к взрослому, чтобы он подтвердил правильность его действий. Но построение образа действий осуществляется на основе образца взрослого на протяжении всех этапов формирования предметных действий. Поэтому в процессе формирования предметных действий особое значение имеют отношения ребенка с взрослым. Это имеет значение в течение всего процесса формирования предметных действий. Даже на последних этапах, когда ребенок уже может выполнять движение правильно и самостоятельно, он ориентирован на отношение к этому взрослого и на его оценку [7, с. 54].

М.В. Браткова отмечает, что в процессе обучения детей раннего возраста рекомендуется использовать следующие методы:

1) наглядные: показ-подражание-совместные действия; образец, наблюдение, зрительно-перцептивное обследование предметов;

2) практические: предметные действия, пробы, практическое примеривание, наложение, прикладывание, дидактические игры и упражнения, игровые задания;

3) словесные: потешки, песенки, считалки, стихи, сказки, объяснения и т.д. Выбор методов и их сочетание определяется индивидуальными особенностями детей и их возможностями, и поставленными педагогическими задачами [1].

Д.Б. Эльконин предлагал проводить обучение детей путем формирования основных способов усвоения общественного опыта: совместных действий с взрослым; разделенных действий, когда взрослый начинает действие, а ребенок его заканчивает, действий-подражаний; действий по показу; по жестовой инструкции с речевым сопровождением; по речевой инструкции взрослого. Дети сначала учатся выпол-

нять усвоенные действия с опорой на образец, затем по слову взрослого с опорой на память ребенка [11].

Исследование развитие предметной деятельности у детей раннего возраста проводилось на базе МАДОО «Родничок» детского сада «Ласточкино гнездышко» Новоуральского городского округа. В исследовании приняли участие 13 детей первой ранней группы.

Для изучения уровня развития предметной деятельности у детей раннего возраста были выбраны методики, разработанные Е. О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, Т. В. Ермолаевой, С. Ю. Мещеряковой [3].

Проведенная диагностика позволила установить, что в ситуации «Знакомые предметы» у восьми детей (61,5%) предметные действия сформированы на высоком уровне. Эти дети владеют культурно-фиксированными действиями, то есть они знают способы действия и назначение данных предметов. Небольшое замешательство у детей вызвала щетка для чистки одежды. Но взяв предмет в руки, потрогав ее щетину, дети вспомнили предназначение этого предмета и показали, как нужно чистить одежду. Эти дети при выполнении задания продемонстрировали интерес к предметам, смело брали их, демонстрировали их назначение, были поглощены деятельностью, сосредоточены, выражали эмоции. Трое детей (23,1%) проявили пассивность во взаимодействии с предметами. При демонстрации этих предметов дети не проявили активности, только после вопроса воспитателя они ответили, что знают эти предметы, назвали их, показали как с ними нужно обращаться. Видно было, что предметы им интересны, но они действовали с опаской. Двое детей (15,4%) продемонстрировали культурно-фиксированные действия только совместно с воспитателем. При демонстрации предметов, отмечался интерес к предметам, но дети испытывали боязнь. При показе действий с предметами отвлекались. Предметы они назвать не смогли, но показали культурно-фиксированные действия с ними.

В ситуации «Незнакомые предметы» установлено, что у большей части детей, восьми детей (61,5%) сформированы ориентировочные и манипулятивные действия. То есть при изучении незнакомого предмета дети активно обследовали предмет, пытались вытряхнуть из коробочки колокольчик. При этом пятеро детей (38,5%) посмотрели на предмет, покрутили его, но действий с ним производить не стали. Кроме этого шестеро детей (53,8%) ответили, что это коробочка и пытались ее открыть. Другие семеро детей (46,2%) предприняли попытку открыть ее, при неудачной попытке они стали выполнять манипулятивные действия с ней.

Эмоциональную вовлеченность в процесс изучения незнакомого предмета продемонстрировали десять детей (76,9%). В процессе исследовательской ситуации они проявляли интерес к предмету, были поглощены процессом открывания коробочки. Трое детей (23,1%) сначала проявили интерес к незнакомому предмету, затем при неудаче стали

отвлекаться на другие предметы. Настойчивость в открывании коробочки продемонстрировали десять детей (76,9%). Потеряли интерес к выполнению задания трое детей (23,1%). Стремление к самостоятельности отмечено у восьми детей (61,5%). Эти дети предпочитали действовать самостоятельно, отказывались от помощи взрослого. Трое детей (23,1%) пытались действовать самостоятельно, но при неудачной попытке отказывались открывать коробочку. И двое детей (15,4%) не стали предпринимать попытки открывать коробочку, они предпочли отдать взрослому, демонстрируя, что коробочку нужно открыть.

Восемь детей (61,5%) пытались воспроизвести действия по отрыванию коробочки. При этом они ориентировались на оценку взрослого, то есть на его замечания и подбадривание. Трое детей (23,1%) пытались открыть коробочку по образцу, но не доводили начатое дело до конца, отвлекались. И двое детей (15,4%) не пытались открыть коробочку по образцу, они отдавали взрослому ее открыть. При этом все пятеро детей (38,5%) ориентировались на оценку взрослого, на его похвалу или порицание, но не учитывали в своей деятельности. Речевое сопровождение действий у восьми детей (61,5%) проявлялось в назывании отдельных действий. Остальные пятеро детей (38,5%) редко пользовались речью.

Высокий уровень целенаправленного поведения продемонстрировали восемь детей (61,5%). Эти дети настойчиво открывали и закрывали коробочку, осваивая действия с ней. И только 5 детей (38,5%) демонстрируют попытки достичь правильного результата, но быстро теряют цель. Таким образом, в ситуации с незнакомым предметом десять детей третьего года жизни проявляют высокий уровень познавательной активности.

В ситуации «Действие по образцу» при выполнении действий по образцу дети третьего года жизни 10 детей (76,1%) в первом опыте и 8 детей (61,5%) во втором опыте продемонстрировали высокий уровень ориентировочных и манипулятивных действий, то есть при сборке грузовичка (мальчики) и пирамидки (девочки) дети активно обследуют предметы, совершают с ними разнообразные манипуляции (см. рис. 3). Только трое детей (23,1%) и пятеро детей (38,5%) продемонстрировали средний уровень владения манипулятивными и ориентировочными действиями. То есть, эти дети не проявляли активности в обследовании предмета, то есть они не старались совершать с ними какие-то действия.

Познавательная активность детей оценивалась в этой ситуации по эмоциональной вовлеченности ребенка, по его настойчивости в действиях с предметом, по его стремлению к самостоятельности. Эмоциональная вовлеченность детей в первом опыте отмечена высокого уровня у десяти детей (76,1%) и во второй пробе у восьми детей (61,5%). Эти дети проявляли явный интерес к игрушкам, были поглощены деятельностью, сосредоточены, выражали положительные эмоции и сохраняли интерес к игрушке какое-то время. Средний уровень эмоцио-

нальной активности выявлен у пяти детей (38,5%) во второй пробе и у трех детей (23,1%) в первой пробе. Эти дети проявляли интерес к игрушкам, но быстро отвлекались или действовали робко.

Высокий уровень настойчивости выявлен у восьми детей (61,5%) в первой пробе и у 10 детей (76,1%) во второй пробе. Эти дети стремились выполнить задачу, даже если у них не получалось в течение какого-то времени. Средний уровень настойчивости выявлен у трех детей (23,1%) в первой пробе и пяти детей (38,5%) во второй пробе. Эти дети проявляли настойчивость, но быстро теряли интерес к выполнению задания.

Высокий уровень стремления к самостоятельности выявлен у восьми детей (61,5%) в первой пробе и у шести детей (46,2%) во второй пробе. Эти дети отказывались от помощи воспитателя, предпочитали действовать самостоятельно. Средний уровень стремления к самостоятельности выявлен у пяти детей (38,5%) в первой пробе и у семи детей (53,8%) во второй пробе. Эти дети пытались действовать самостоятельно, но при неудаче прибегали к помощи взрослого, отказывались делать самостоятельно. Оценка вовлеченности ребенка в общение с взрослым оценивалась по стремлению воспроизвести образец, по ориентации на оценку взрослого, по речевому сопровождению деятельности.

Высокий уровень стремления воспроизвести образец отмечен у 10 детей (76,1%). И у трех детей (23,1%) в первой пробе выявлен средний уровень стремления воспроизвести образец. Если для детей с высоким уровнем стремления характерно направленность детей на выполнение, то дети со средним уровнем, начинали воспроизводить действия, но быстро отвлекались на другие предметы.

Десять детей (76,1%) в первой пробе и восемь детей (61,5%) ориентированы на оценку взрослого человека, учитывают ее в своих действиях. Трое детей (23,1%) в первой пробе и пятеро детей (38,5%) во второй пробе не учитывали в своей деятельности оценки взрослого человека, не смотря на то, что они их адекватно реагируют на оценку взрослого.

Речевое сопровождение своих действий отмечено у восьми детей (61,5%) в обеих пробах. Редко пользовались речью во время деятельности пять детей (38,5%) в обеих пробах.

Высокий уровень целеустремленности выявлен у десяти детей (76,1%) в первой пробе и у восьми детей (61,5%) во второй пробе. Эти дети стремились упорно достичь результата, используя различные способы. Средний уровень целеустремленности выявлен у трех детей (23,1%) в первой пробе и у пяти детей (38,5%) во второй пробе. Эти дети предпринимали попытки достичь цели, но часто отвлекались и забывали цель своей деятельности.

Таким образом, была проведена оценка параметров предметной деятельности детей третьего года жизни. Установлено, что большая часть детей имеет низкий и средний уровень развития предметной деятельности. Это означает, что развитие предметной деятельности долж-

но происходить на основе научных исследований развития предметной деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости развития предметной деятельности детей по программе развития предметной деятельности, разработанной в соответствии с научными положениями о предметной деятельности дошкольников.

На основе диагностики была разработана программа развития предметной деятельности у детей раннего возраста в МАДОУ «Родничок» детского сада «Ласточкино гнездо» Новоуральского городского округа.

Программа создана на основе методического пособия Е.В. Смирновой, С.Ю. Мещеряковой, Т.В. Ермоловой «Игры и игрушки для детей раннего возраста» [8]

Цель программы: развитие предметной деятельности у детей раннего возраста в МАДОУ «Родничок» детского сада «Ласточкино гнездышко».

Задачи программы: формировать позитивное отношение детей к занятиям; развивать собственную активность ребенка: эмоциональную вовлеченность в деятельность, настойчивость, стремление к самостоятельности; формировать и развивать целенаправленные предметные действия детей раннего возраста, операционально-техническую сторону деятельности; формировать устойчивую мотивацию к выполнению заданий; развивать включенность в общение с взрослым: стремление ребенка воспроизводить образец действия, ориентироваться на оценку взрослого и на речевое сопровождение деятельности; развивать способность применять предметные действия в аналогичных условиях.

Программа направлена на развитие предметной деятельности детей раннего возраста по следующим направлениям: развитие культурно нормированных, специфических и орудийных действий; развитие практических и орудийных действий; развитие соотносящих действий на основе формирования наглядно-действенного мышления и познавательных процессов; развитие детского экспериментирования на основе развития познавательной активности; развитие целенаправленности действий.

Методом развития предметной деятельности является игра.

Развитие культурно нормированных, специфических, орудийных действий осуществляется в ходе режимных моментов. Развитие целенаправленности действий происходит в продуктивных видах деятельности: рисование, лепка, конструирование, согласно календарного плана воспитательно-образовательной работы с детьми первой ранней группы.

Программа проходит апробирование в МАДОУ «Родничок» детского сада «Ласточкино гнездышко» Новоуральского городского округа.

Список использованной литературы

- 1 Браткова М. В. Пути формирования предметных действий // Дошкольное воспитание. 2009. № 1. С. 83-91.
- 2 Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 128 с.
- 3 Кагермазова Л. Ц. Возрастная психология: электронный учебник. URL: <http://log-in.ru/books/author/kagermazova-l-cs/> (дата обращения: 18.08.2017).
- 4 Немов Р. С. Психология. М.: Владос, 2008. Кн. 1. Общие основы психологии. 688с.
- 5 Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф (дата обращения: 03.04.2016).
- 6 Смирнова Е. О., Ермолаева Т. В., Мещерякова С. Ю. Развитие предметной деятельности и познавательных способностей. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 80с.
- 7 Смирнова Е. О., Мещерякова С. Ю., Ермолова Т. В. Игры и игрушки для детей раннего возраста. М.: МГППУ, 2004. 72 с.
- 8 Урунтаева Г. А. Психология дошкольного возраста. М.: Академия, 2012. 272с.
- 9 Эльконин Д. Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Детская психология / ред.-сост. Б. Д. Эльконин. М.: Академия, 2007.
- 10 Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: МОДЕК, 1997. 416с.

Руденок В.В.,

студент 4 курса, направление подготовки
«Психолого-педагогическое образование» УрГПУ

Научный руководитель:

Шрамко Н.В., канд. пед. наук,
доцент кафедры технологий социальной работы

Развитие коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации

Дошкольное образование является первым уровнем образования в единой системе непрерывного образования (ФЗ «Об образовании в

РФ») [8], в рамках которого происходит активное становление основ личности. Перед дошкольным образованием стоит сложная задача – воспитать культурную, творческую личность, умеющую найти свое место в системе социальных отношений, постоянно в изменяющейся действительности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [7] большое значение уделяется развитию общения со взрослыми и сверстниками, а также формированию коммуникативной деятельности на всех этапах дошкольного детства. Проблему генезиса общения и развития коммуникативной деятельности, коммуникативных способностей детей дошкольного возраста изучали: Я.Л. Коломинский, Л.Н. Галагузова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.А. Репина и другие.

Проблема развития коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста актуальна, так как от этого зависит будущее ребенка, его место и положение в социуме. Современные дети испытывают трудности в общении как со взрослыми, так и со своими сверстниками: не могут вежливо обратиться с просьбой и правильно ответить на обращение к ним, не способны сопереживать или симпатизировать, по большей части недружелюбно относятся к окружающим или совсем отказываются от общения [5].

В современном мире дети испытывают большие трудности в общении с окружающими, особенно со сверстниками. Низкий уровень сформированности коммуникативных умений как ключевой единицы коммуникативной деятельности, коммуникативной культуры и коммуникативных способностей приводит к возникновению конфликтных ситуаций, что препятствуют их общению, взаимодействию и сотрудничеству, следовательно, затрудняют процесс позитивной социализации.

Несмотря на значительный интерес исследователей к проблеме развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста, педагогами и родителями не уделяется должного внимания данной проблеме, в связи с этим наблюдается противоречие между важностью развития коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста и недостаточностью методических рекомендаций для осуществления этой деятельности в дошкольной образовательной организации (ДОО).

Обратимся к анализу методов развития коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста в ДОО. Прежде всего, отметим, что метод представляет собой путь исследования, способ достижения цели, совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности. В связи с этим, под методами развития коммуникативных навыков мы понимаем совокупность приемов и операций, направленных на развитие способности личности взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая [2].

Методы развития коммуникативных навыков:

- Создание мотивационной деятельности.
- Организация познавательной деятельности, направленной на получение новой информации.
- Репродукция знаний, формирования умений и навыков.
- Систематизация и обобщение полученных знаний.
- Организация творческой деятельности для использования знаний, умений и навыков в новых условиях на творческом уровне.
- Интерактивное обучение.

В связи с этим предложенная современная система методов развития коммуникативных навыков описана не с точки зрения их дидактической характеристики (наглядные, словесные, практические, интеллектуальные), а с точки зрения реального взаимодействия педагога с воспитанниками.

Методы интерактивного взаимодействия [3]:

Отечественная наука не дает готовых методов интерактивного обучения дошкольников. Но в практической деятельности можно некоторые из них адаптировать для работы с детьми младшего дошкольного возраста. В частности, такие как:

Многоканальная деятельность. Известно, что дети усваивают те знания, которые касаются их чувств. Поэтому главное – вызывать удивление, интерес ребенка к проблемам, и обязательно провести работу, чтобы задействовать различные анализаторы. Модель творческого развития – «удивление – интерес – проблема – действие – познание – творчество».

Активное моделирование. Это практическая модель построения образовательного процесса с помощью игры, сказки, театральной деятельности, что призвана реализовать кроме главной дидактической цели.

Метод решения проблемы, или «дерево целей». Выбирают проблему, которая не имеет однозначного решения – например, ситуации из жизни, эпизоды сказки, художественного произведения. Обсуждая данную проблему, воспитатель вместе с детьми создает образное «дерево целей» [6].

Творческая деятельность. Заключается в привлечении детей к самостоятельным действиям в творческом процессе и дает возможность самореализоваться.

Развитие коммуникативных навыков также результативно при использовании специальных игр и упражнений.

Упражнения, направленные на развитие информационно-коммуникативных умений.

Игры, ориентированные на развитие аффективно-коммуникативных умений [2; 5].

Таким образом, методы развития коммуникативных навыков представляют собой совокупность приемов и операций, направленных

на развитие способности личности взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая. Методы развития коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста: игровое упражнение, сюжетно-ролевая игра, игра-фантазирование, игровые упражнения, беседа.

Список использованной литературы

1. Арушанова А. Г. Образовательная область «Коммуникация»: Формы организации психолого-педагогической работы // Современный детский сад. 2011. № 2. С. 19-26.
2. Кононова С. И. Развитие коммуникативных навыков дошкольников // Дошкольник. РФ ЭЛ №ФС77-55754. URL: <http://doshkolnik.ru/zaniatia-s-detmi> (дата обращения: 01.06.2017).
3. Кулешова Э. В. Формирование коммуникативной культуры дошкольников средствами игровых технологий: диссертация. Тамбов, 2007. 147 с. URL: <http://lib.uar.ru/net/diss/cont/302311.html> (дата обращения: 19.05.2017).
4. Павлова Н. В. Развитие общения у детей младшего дошкольного возраста. URL: <http://vosпитateljam.ru> (дата обращения: 04.05.2017).
5. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников Диагностика, проблемы, коррекция. М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2005. 158 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/smo/SMO-001-.htm> (дата обращения: 11.05.2017).
6. Щербакова Е. И. Формирование взаимоотношений детей 3-5 лет в игре: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пединститутов по спец. М.: «Просвещение», 1984. 80 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://www.rg.ru.2013/11/25/doshkstandart-dok.htm>. (дата обращения: 16.02.2017).
8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в РФ». URL: http://base.garant.ru/70291362/3/#block_300 (дата обращения: 24.09.2017).

Рысева Е.О.,
студент 4 курса, направление подготовки
«Психолого-педагогическое образование» УрГПУ
Научный руководитель:
Капустина Н.Г., канд. пед. наук,
доцент кафедры психологии
и социальной педагогики

Развитие любознательности у старших дошкольников в дошкольной образовательной организации

Любознательность побуждает человека к активному интеллектуальному поиску, позволяет ему создавать новое, делать открытия для себя и всего мира. Она лежит в основе всех изобретений, новых идей и креативных действий. Любознательность создает изобретателей, путешественников и первооткрывателей, новаторов во всех профессиональных областях, творцов, мастеров на все руки. Иначе говоря, она дает человеку силы получить результат своего интеллектуального поиска, продукт, который ценит не только он сам, но и его близкие, коллеги, а иногда и весь мир [1].

Развиваясь, любознательность обеспечивает эффективность познавательной деятельности в дошкольном детстве. Наличие любознательности облегчает любое познание, в том числе учебу. Если у ребенка есть желание и интерес к получению новых знаний, то в процессе учебы у него «включается» внимание, он легче понимает суть информации, непроизвольно и без труда запоминает ее. И, что главное, все эти познавательные психические процессы сопровождаются эмоцией радости. Дошкольник получает удовольствие от познания, он не устает и с легкостью овладевает новой информацией. Если же у ребенка не развита любознательность, то познавательная деятельность вызывает чувство насилия над собой, неудовольствия и страдания. Ему трудно удерживать внимание, в связи с чем он плохо понимает и не запоминает новый материал. Другими словами, любознательность является источником позитивной энергии, активизирующей и облегчающей любое познание [2].

Отсюда возникает проблема исследования: каким образом развивать любознательность детей старшего дошкольного возраста в современной дошкольной образовательной организации?

Была поставлена цель исследования: на основе анализа теоретических и эмпирических данных обосновать и разработать комплекс мероприятий, направленный на развитие любознательности старших дошкольников в дошкольной образовательной организации.

Сформулирована следующая гипотеза: вероятно, развивать любознательность детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации необходимо в соответствии с научно разработан-

ным и обоснованным комплексом мероприятий, учитывающим психолого-педагогические характеристики старшего дошкольного возраста, с одной стороны и структурные компоненты любознательности с другой.

Рассматривая сущностную характеристику понятия «любознательность» и условия ее развития у детей старшего дошкольного возраста мы пришли к выводу о том, что в научной литературе отсутствует единство мнений исследователей на предмет психолого-педагогической природы данного феномена. При раскрытии сути данных феноменов акцент делается на понятие «любознательность». Одни ученые под данным явлением понимают черту характера и изучают специфику ее развития в детских вопросах, другие – определенный уровень развития познавательной потребности, третьи – проявление умственной активности, четвертые – условие мотивации поведения человека, пятые – врожденное, фатально предопределенное качество, шестые – системное качество личности, включающее в себя ряд компонентов, седьмые – базовое интеллектуальное качество, понимаемое как способность активно реагировать на новую информации.

Работая над данной темой, мы рассматривали любознательность как особую форму познавательной активности. Это недифференцированная направленность ребёнка на познание окружающих предметов, явлений, на овладение деятельностью.

Любознательность как стадия или этап развития познавательного интереса проявляется через активное стремление познать окружающий мир, переживание и удовлетворение которого сопровождается положительными эмоциями. Развиваясь, любознательность включается в структуру личности, обеспечивает эффективность познавательной деятельности в дошкольном детстве [3].

Любознательность характеризуется стремлением человека проникнуть за пределы увиденного, становясь устойчивой чертой характера. Основной акцент в работе сделан на развитии любознательности у старших дошкольников, поэтому была рассмотрена психолого-педагогическая характеристика старшего дошкольного возраста [4].

В старшем дошкольном возрасте любознательность приобретает более выраженный характер. Это связано с тем, что у детей активно формируется мышление, они приобретают навыки исследовательской деятельности, расширяется их кругозор, формируются разнообразные интересы. В тоже время как указывают исследователи, без специально организованной работы развитие любознательности у детей старшего дошкольного возраста затруднено [4].

По мере развития любознательности, мышление все шире используется детьми старшего дошкольного возраста для освоения окружающего мира, оно уже выходит за рамки задач, выдвигаемых их собственной практической деятельностью. Дошкольник начинает ставить перед собой новые познавательные задачи, ищет объяснения замеченным явлениям.

Необходимым условием развития любознательности у дошкольников является деятельность, несущая познавательную функцию [5].

При условии хорошо организованной развивающей предметно-пространственной среды, грамотного педагогического руководства разными видами деятельности ребенка создаются благоприятные условия для развития любознательности. Чем больше ребенок узнает о разных объектах, явлениях тем больше у него возникает разнообразных вопросов, на которые он ищет ответы. Это способствует развитию любознательности. Кроме того, в старшем дошкольном возрасте усложняются виды деятельности, которыми занимается ребенок, и активно развиваются новые виды деятельности, в частности, исследовательская деятельность и экспериментирование [6].

Эффективным методом развития любознательности является использование различных занимательных игр, упражнений, заданий, доступных детям по возрасту. Главной особенностью данных видов заданий является то, что они должны обладать определенным эффектом новизны и сюрпризности для того, чтобы стимулировать познавательную потребность или познавательный интерес ребенка [6].

Для развития любознательности используются следующие методы и приёмы: наглядный метод: демонстрация и иллюстрация, показ способов действий; словесный метод: коллективное чтение, заучивание наизусть с детьми старшего возраста, сочинение сказок; игровой метод [7].

Использовать следующие формы работы с детьми: художественно-творческая деятельность: изодеятельность, аппликация, лепка; музыкально-театральная деятельность; художественная литература, народный фольклор; проведение народных праздников; физкультурно-оздоровительная деятельность [7].

Любознательность дошкольников выражается, прежде всего, в их многочисленных вопросах, с которыми они обращаются к взрослым. Пробуждению вопросов и практической познавательной активности, а, следовательно, любознательности содействует такая форма работы с детьми, когда они становятся перед новой ситуацией или новым материалом, то есть поисковая деятельность [8].

Разработан комплекс мероприятий по развитию любознательности детей старшего дошкольного возраста в соответствии с научно разработанным и обоснованным комплексом мероприятий, учитывающим психолого-педагогические характеристики старшего дошкольного возраста, с одной стороны и структурные компоненты любознательности с другой.

На прошедших формах образовательной деятельности дети научились активно выражать свою позицию и свое мнение, задавали множество вопросов обо всем, что кажется им непонятным, каждый ответ воспитателя, рождал множество новых вопросов.

Таким образом, специально организованная деятельность позволяет детям самим добывать информацию об изучаемых процессах, явлении-

ях, объектах, а педагогу делать этот процесс максимально эффективным и более удовлетворяющим естественную любознательность дошкольников. Также дети чаще стали во взаимоотношениях использовать диалоговую речь, выражать свои мысли в более развернутой форме.

Проведенная опытно-поисковая работа показала, что изменения в уровнях любознательности детей по результатам апробации произошли в позитивную сторону у большинства детей, что можно объяснить тем, что работа была проведена результативно. Следовательно, разработанный и частично апробированный комплекс мероприятий позволяет повысить уровень любознательности дошкольников.

Список использованной литературы

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студентов высш. пед. учебных заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 193 с.
2. Буркова Л. С. Воспитываем почемучек // Дошкольное воспитание. 1993. № 1. 4 с.
3. Мамонтова Л. В. Любознательность старших дошкольников. М.: АСТ, 2007. 65 с.
4. Мухина В. С. Психология дошкольника. М.: Просвещение, 2005. 147 с.
5. Рамонова К. М. Особенности и пути развития любознательности у детей дошкольного возраста. СПб., 2007. 187 с.
6. Сирбиладзе П. Г. Познавательные интересы дошкольников (от 3-х до 7-ми лет). Тбилиси, 2006. 122 с.
7. Сорокина А. И. Умственное воспитание в детском саду. М.: Просвещение, 2005. 145 с.
8. Тихомирова Л. Ф. Формирование и развитие интеллектуальных способностей ребенка. М.: Рольф, 2000. 142 с.

Самойлова Н.Х.,
студент 4 курса, направление подготовки
«Психолого-педагогическое образование» УрГПУ
Научный руководитель:
Капустина Н.Г., канд. пед. наук,
доцент кафедры психологии
и социальной педагогики

Самореализация девочек-подростков в организации дополнительного образования

Понятие «творческая самореализация личности» заключается в том, что это – «сущностная сторона жизнедеятельности человека, состоящая в способности к универсальному и социально-позитивному преобразованию действительности и самого себя, в аспекте реализации общественного идеала целостной, свободной, всесторонне и гармонично развитой личности».

Однако, не все психологи однозначно трактуют вышеуказанные характеристики человека как необходимые черты, качества, условия для самореализации личности. Однако очевидно: для достижения успеха необходима не только врожденная одаренность, а сколько приобретенные свойства: целеустремленность, уверенность в себе, понимание цели, решительность, трудолюбие, жизненный азарт [4].

Профессиональная самореализация – достижение значимых успехов в выбранной и интересующей личность сфере трудовой деятельности.

Социальная самореализация – достижение успешности во взаимоотношениях в обществе, причем именно в таком количестве и качестве, которые приносят ощущение счастья человеку, а не ограничиваются мерками, устанавливаемыми социумом [6].

Самореализация – это выявление своих способностей (талантов) и развитие их человеком в какой-либо конкретной деятельности [1]. Понятие самореализация включает такие образования, как самопознание, самоосмысление, самоотношение, самоорганизация, самооценка, самоконтроль, самовоспитание, самообучение и самоограничение, саморегуляция.

Творческая самореализация личности это самореализация девочек-подростков через творческую деятельность и является одной из основных веток развития человека.

Психологические особенности подросткового возраста характеризуются противоречивостью во всем [3].

– С одной стороны подросток-девочка крайне болезненно относится к любой критике, но с другой – ждет общения с ним как с взрослым человеком.

– Из-за импульсивности и нетерпения подростки не могут справиться иногда даже с повседневными обязанностями, но становятся более ответственными и способными на выполнение сложных дел.

– Внимательность к мелочам и деталям уживается у подростков с удивительной душевной черствостью и порой даже с жестокостью.

– Желание быть «как все» спорит с утверждением собственной индивидуальности и подчеркиванием своей независимости от мнения окружающих.

– Независимость суждений и борьба с авторитетами соседствует с обожествлением кумиров и копированием поведения случайных людей.

Общая характеристика подросткового возраста девочек отличаются следующими чертами поведения: эмоциональной неустойчивостью; резкими перепадами настроения; повышенным самолюбием; резкостью суждений; застенчивостью и неуверенностью в своих силах.

Возрастные особенности подросткового возраста девочек ведут к развитию того или иного типа человеческой личности.

В 90-е годы в условиях ухудшения экономической ситуации и при отсутствии конституционных гарантий общедоступности и бесплатности дополнительного образования детей в России произошло сокращение сети организаций дополнительного образования, количества кружков и секций в общеобразовательных организациях, имел место отток квалифицированных кадров и ветшание инфраструктуры дополнительного образования детей.

Но с начала 2000-х наблюдается увеличение спроса населения на разнообразные и качественные услуги дополнительного образования, снижается средний возраст начала участия в дополнительном образовании, растут расходы населения на платные услуги в этом секторе.

Станция юных техников – муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей была создана в 1960 году. Сегодня СЮТ является важной составляющей образовательного пространства в г. Ревда.

Показатели (фактически):

– контингент – 790 обучающихся; из них 304 составляют младшие подростки, 14 старшие подростки.

– образовательные программы – 19, из них:

4 – спортивно-технической направленности;

15 – научно-технической направленности.

Программы, реализуемые на 4 года, предполагают углублённое освоение программного материала.

В МКУ ДО СЮТ г. Ревда для девочек-подростков более характерно выбирать такие секции как:

– волшебная пилочка;

– наши руки не для скуки;

– деревянные узоры;

- азбука моделирования и конструирования;
- мастерская Самоделкина;
- чудесная мастерская.

Но одна девочка выбрала объединение «Судомоделирование». В 2015 – 2016 году девочки-подростки из МКУ ДО СЮТ г. Ревда стали призерами в различных областях[2].

Диагностика творческого развития личности до сих пор является не до конца разрешенной проблемой. Это осознают и теоретики, обращающиеся вновь и вновь к изучению творчества, его развития и диагностики этого развития, и практики, нуждающиеся в диагностическом инструментарии [5].

В исследовании будет использоваться метод критериальной характеристики творческой самореализации школьников в учебно-творческой, познавательной деятельности по Л.Н. Дроздиковой.

Среди девочек-подростков проведена первичная диагностика по методике САТ, которая показала и раскрыла более широко и подробно, такие особенности личности подростка: общий уровень зрелости, ориентация во времени, опора на себя, ценностные ориентации, гибкость поведения, сензитивность, спонтанность, самоуважение, самопринятие, взгляд человека на природу, энергичность, принятие, контактность, познавательские способности, креативность.

Условия СЮТ на основании теоретических и полученных эмпирических исследований позволяет разрабатывать комплекс мероприятий по организации педагогических условий для творческой самореализации девочек-подростков.

Главной целью проектирования комплекса мероприятий по организации педагогических условий самореализации девочек – подростков должен включать комплекс задач, связанных с формированием культуры свободного времени: вовлечение ребенка, в яркий мир творчества, конкурсов, развлечений и праздников, освоение традиционного и инновационного опыта организации досуга через познание, просвещение, общение.

При разработке комплекса мероприятий по организации педагогических условий самореализации девочек-подростков выстроены следующие цели:

- создание благоприятных условий для организации содержательного, интересного и познавательного досуга учащихся, в результате которого осуществляется воспитание всесторонне и гармонично развитой личности, обладающей личностными качествами, которые могут быть востребованы сегодня и завтра, способствующие «вхождению» девочки-подростка в социальную среду.
- развитие высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в социда-

тельном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития.

- повышение уровня коммуникативных навыков и культуры общения (коммуникативный потенциал, коммуникативность, культура общения, признание ценности гармоничных отношений между людьми, толерантность);

- организация содержательного и интересного досуга учащихся для их творческой самореализации.

Частичная апробация комплекса мероприятий, оказалась весьма эффективной, обучающиеся активно включаются в творческую деятельность, нестандартно подходили к творческим заданиям, поручениям. Наблюдалось проявление активности и заинтересованности на занятиях, также весьма заметно использовалось воображение, фантазия, гибкость мышления. Комплекс мероприятий успешно разработан и частично апробирован, что одним из способов самореализации девочки-подростка как раз является занятия в организации дополнительного образования.

Список использованной литературы

1. Азизова Л. Х. Организация работы по направлению: «Образование детей с особыми потребностями» [Текст] / Л. Х. Азизова // Образование и наука: современные тренды: коллективная монография / гл. ред. О. Н. Широков. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 110-119

2. Борисова Н. В. Психологические идеи в наследии И.А. Ильина // Вестник университета (Государственный университет управления). 2008. № 12 (50). С. 29-34.

3. Волохов А. В. Социализация ребенка в детских общественных организациях (вопросы теории и методики). Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1999. С. 88.

4. Девисилов В. А. Охрана труда: учебник / В. А. Девисилов. 4-е изд., перераб. и доп. М.: ФОРУМ, 2009. С. 305.

5. Достижения обучающихся [Электронный ресурс] // «Станция юных техников г. Ревда» – 2017. URL: <http://texnikrev.uzcoz.ru> (дата обращения: 28.08.2017).

6. Золотарева А. В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности / А. В. Золотарёва. Ярославль: Академия развития, 2004. С. 104.

Сердитова Н.В.,
студент 4 курса, направление подготовки
«Психолого-педагогическое образование» УрГПУ
Научный руководитель:
Шрамко Н.В., канд. пед. наук,
доцент кафедры психологии и
социальной педагогики

Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации

Старший дошкольный возраст 5-7 лет является периодом интенсивного психического развития. Особенности данного этапа проявляются в прогрессивных изменениях во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и кончая возникновением сложных личностных новообразований.

В сюжетно-ролевой игре дети приобретают навыки общения, у них развиваются коммуникативные умения, которые очень важны для дальнейшего процесса социализации личности и успешного вхождения в мир взрослых.

В старшем дошкольном возрасте формируются новые сферы деятельности ребенка: развивается игровая деятельность, формируется сюжетно-ролевая коллективная игра на смену одиночных контактов. Начинает развиваться активное сотрудничество со взрослыми и сверстниками. Общение является взаимодействием двух либо более людей, которое направлено на объединение и согласование их усилий для налаживания отношений, а также достижения результата.

В качестве необходимых условий, подтверждающих наличие настоящего общения, выступают: умение отождествления себя с другими людьми, способность сопереживать, готовность принять иную точку зрения.

Отношения между детьми динамичны, они развиваются, в старшем дошкольном возрасте становятся конкурентными, чему способствует осознание ребенком общественно значимых норм и правил. Так постепенно усложняется и обогащается коммуникативное поведение ребенка, формируются его новые формы.

Одной из приоритетных задач современного дошкольного образования является обеспечение высокого уровня социально-коммуникативного развития дошкольников как предпосылки их успешной адаптации и социализации в детское сообщество.

Согласно ФГОС ДО, основными задачами социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста являются:

- Создание условий для усвоения детьми дошкольного возраста норм и ценностей, принятых в обществе.
- Развитие социального и эмоционального интеллекта детей, их эмоциональной отзывчивости, сопереживания.
- Способствование становления самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции действий детей.
- Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, к сообществу детей и взрослых в коллективе.
- Формирование у детей основ безопасного поведения в быту, социуме, на природе, а также готовность к взаимодействию со сверстниками. Решение данных задач может эффективно осуществляться посредством игровой деятельности, которая является ведущей в дошкольном возрасте.

Коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности.

Развитие коммуникативных умений старших дошкольников представляет собой развитие способности общения и успешного взаимодействия с окружающими, в процессе которого ребенок не только познает другого человека, но и самого себя.

К основным особенностям развития коммуникативных умений старших дошкольников относят ситуацию сотрудничества со взрослым в ситуативно-деловой форме, развитие активной речи и формирование потребности и инициативы в общении со сверстниками, которое имеет форму эмоционально-практического взаимодействия.

При целенаправленном развитии коммуникативных умений общения у старших дошкольников необходимо учитывать, как возрастные и индивидуальные особенности развития детей, в том числе ведущий вид деятельности – игру, так и особенности их общения.

Образно-ролевая игра имеет, большое значение для самостоятельной психологической реабилитации. Игра позволяет ребенку отвлечься, переключиться от проблем, например, в общении со сверстниками. Когда ребенок научился самостоятельно придумывать сюжет (т.е., другими словами, овладел режиссерской игрой) и получил опыт ролевого поведения (поиграл в образно-ролевую игру, попробовал перевоплощаться), то возникает основа для развития сюжетно-ролевой игры. Что ребенок приобретает в этой игре?

Теоретическое описание сюжетно-ролевой игры как средства развития коммуникативных умений у старших дошкольников, позволило определить, что игра – это ведущий вид деятельности старшего дошкольного возраста. Основными видами игр для развития коммуникативных умений являются сюжетно-ролевые, коммуникативные, подвижные игры и игры с правилами, в которых старший дошкольник совер-

шенствует умения общения, как в вымышленных, так и в реальных отношениях. Организация сюжетно-ролевой игры как средства коммуникативного умения начинается с установления позитивного контакта.

В сюжетно-ролевой игре основное внимание ребенка направлено на социальные отношения людей. Именно поэтому ребенок и начинает обыгрывать знакомые темы – магазин, больница, школа, транспорт – и многие другие. И если раньше эти игры были очень богаты по содержанию, то теперь они больше похожи на схемы, чем на красочные описания тех или иных событий.

Это произошло в первую очередь потому, что большинство ребят не знакомы или плохо знакомы с различными сторонами жизни. Усложнилось производство; труд взрослых, раньше такой понятный и доступный детям, оказался для них за семью печатями.

Многие дошкольники не знают, чем занимаются их родители, кто они по профессии. И если раньше первое, что обыгрывали дети, был труд их родителей, а естественное желание быть «как мама» или «как папа» воплощалось в исполнении профессий, то теперь дети вынуждены свести все к «семейному быту».

И так сложилось, что основной игрой детей стала игра в «дочки-матери». Конечно, ничего плохого в этом нет, однако все богатство сюжетов и взаимоотношений между людьми сводится лишь к семейным сценам, а остальные стороны действительности и отношения внутри них оказываются вне поля зрения ребенка. Это, безусловно, обедняет игру и плохо сказывается на развитии воображения. Что же можно сделать в этой ситуации? Выход есть. Если раньше дети не нуждались в специальной работе по ознакомлению их с окружающим, то теперь обстоятельства изменились и от взрослых требуются дополнительные усилия.

Сюжетно-ролевая игра – это модель взрослого общества, но связи между детьми в ней серьезные. Нередко можно наблюдать конфликтные ситуации на почве нежелания того или иного ребенка играть свою роль.

У старших дошкольников игра начинается с договора, с совместного планирования, кто кем будет играть, а основные вопросы теперь уже «Бывает так или нет?». Так, дети учатся общественным связям в процессе игры. Заметно сглаживается процесс социализации, дети постепенно вливаются в коллектив.

В процессе игры, через общение и взаимодействие со сверстниками и взрослыми, ребенок усваивает социальный опыт, систему социальных связей и отношений. От 5 до 7 лет – к данному возрасту дети уже должны овладеть умением придумывать разнообразные сюжеты игр, согласовывать свои игровые замыслы с замыслами партнеров по игре. Для того, чтобы этот процесс разворачивался более активно, воспитатель может организовывать игры-придумывания, которые будут протекать в речевом взаимодействии между партнерами. Основным

содержанием игры-придумывания является составление новых сюжетов, которые могут включать в себя разнообразные события.

Особенностью процесса формирования игровых умений, является то, что взрослый выступает не в роли педагога, а равного партнера, который играет вместе с ребенком наравне, занимает позицию дошкольника. При таком взаимодействии игра носит естественный характер. Вместе с тем, воспитатель должен уже с раннего возраста ориентировать ребенка на сверстника, учить его навыкам эффективного игрового взаимодействия с партнером на доступном для него уровне.

Для развертывания сюжетно-ролевых игр целесообразно использовать любое свободное время в режиме дня (на прогулке, вечером). При проведении игр важно использовать индивидуальный подход к каждому ребенку, помогать детям с трудностями социализации. При подготовке к сюжетно-ролевой игре важно четко определить игровые правила и действовать постепенно, усложняя задачи. Подбирать игру, соответствующую программным требованиям, учитывая возраст детей, проведенной предварительной работой с дошкольниками.

Перед воспитателем при организации сюжетно-ролевой игры стоят следующие задачи:

- помочь ребенку расширить игровой опыт;
- пробуждать интерес к творчеству, игре;
- подвести ребенка к игровому общению со сверстниками.

При игре с игрушкой нужно привлекать в игру, взрослого-партнера и сверстников, ведь живой партнер привлекательнее, чем игрушка, с ним можно разговаривать, он может сам действовать. С этой целью необходимо обучать детей ролевому диалогу. Начальные навыки ролевого поведения дети получают в игре с куклами. На детской игре проецируется поведение взрослого. Для игры необходимо подбирать программные сюжеты, а также использовать, например стихотворения А. Барто «Игрушки».

Необходимо показывать детям пример, как накормить куклу, покачать её, уложить спать, спеть колыбельную песню, затем передайте куклу ребенку для самостоятельной игры, при затруднении проводите совместную игру. Во время игр с куклой дети проявляют заботу о ней, учатся действовать самостоятельно. В этих играх формируются нравственные положительные качества.

В дальнейшем необходимо организовать игры-ситуации: «На стройке», «Кто шофер», «Железная дорога», которые предполагают участие в игре группы детей, благодаря которым формируются социальные взаимоотношения между сверстниками, играющими роли людей труда.

В процессе игры дети общаются со сверстниками, создаются дружеские взаимосвязи, что способствуют объединению в коллектив. Для этого нужно осуществлять педагогическую поддержку сюжетно-ролевых игр: поощрять к ролевому общению, одобрять реплики при

игровом взаимодействии детей, своим участием демонстрировать ролевое поведение. Вводить ребенка в игровую ситуацию воспитателю следует не прямыми указаниями, а косвенными методами (советы, напоминание).

Роль воспитателя в руководстве сюжетно-ролевой игрой дошкольников, направленной на развитие коммуникативных способностей, заключается в следующем:

1. Вовлечение детей в игру.

2. Развертывание ролевого диалога, сначала с взрослым (воспитателем), а затем между детьми. Воспитатель может строить совместную игру с детьми, постепенно её усложняя, в следующей последовательности: первоначально взрослый берет на себя основную роль и втягивает ребенка в совместную игру, предлагая ему дополнительную роль; в дальнейшем воспитатель подключается к игре ребенка, беря на себя уже дополнительную роль, а затем уступает ее другому ребенку, то есть ориентирует детей друг на друга, «замыкает» их в смысловой связке, требующей ролевого взаимодействия.

3. Использование подражания в руководстве игрой, направленное на формирование знаний норм и правил в общении с другими людьми. Подражание рассматривается как процесс отражения действий, поступков, как способ их усвоения. В процессе своей работы педагог должен уделять большое внимание формированию дружеских и тёплых отношений детей друг к другу, обучать детей позитивным приёмам общения, учить анализировать причины конфликтов и вырабатывать умение самостоятельно их регулировать.

Основным источником сюжетно-ролевой игры дошкольника является окружающий мир, деятельность и взаимоотношения взрослых и сверстников, а главная ее особенность заключается в наличии воображаемой ситуации, которая складывается из ролей и сюжета. Игровая деятельность в старшем дошкольном возрасте ещё более усложняется и развертывается.

У детей в этом возрасте должно быть сформировано умение объединяться в игру, договариваться о последовательности совместных действий, сюжете, должна быть развита способность выделять и отображать характерные черты игрового образа, который принимает на себя ребенок.

Ведущим мотивом игры у старших дошкольников становится познавательный интерес, проявляющийся в стремлении ребенка познать окружающую действительность. Но становление таких устойчивых познавательных интересов возможно лишь при расширении детских представлений об окружающей жизни, о деятельности взрослых, их взаимоотношениях, которым дети стараются подражать в своих играх.

Также, у дошкольников проявляется и возрастает интерес к играм с общественной тематикой. Дети в старшем дошкольном возрасте

обдуманно подходят к выбору сюжета, обсуждают его до начала самой игры, а также планируют развитие содержания.

Сюжетно-ролевая игра влияет на формирование всех психических процессов дошкольника, способствует развитию речи, воображения. Те есть является средством для развития коммуникативных умений в старшем дошкольном возрасте.

Список использованной литературы

1. Акимова Г. Е. Расту, играю, развиваюсь! Занятия с ребенком от рождения до шести лет / Г. Е. Акимова. Екатеринбург, 2004.
2. Бойков Д. И., Бойкова С. В. Учимся дружить: Развиваем навыки коммуникации у детей 5–7 лет: учебно-методическое пособие / Д. И. Бойков, С. В. Бойкова. СПб.: КАРО, 2015.
3. Громова Е. Б. Формирование навыков общения со сверстниками у дошкольников // Воспитатель ДОУ. 2010. № 5.
4. Кравцова Е. Е. Игра детей и игры взрослых / Е. Е. Кравцова // Труды Института психологии им. Л.С. Выготского / РГГУ. М., 2001. Вып. I.
5. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2013. 320 с.
6. Методика воспитательной работы / ред. В. А. Сластенин. М.: Академия, 2012. 144 с.
7. Репина Т. А. Отношения между сверстниками в группе детского сада. М.: «Педагогика», 2009. 128 с.
8. Санькова О. А. К вопросу формирования коммуникативных умений. 2009. № 10. С. 21-22.
9. Эльконин Д. Б. Воспитательное значение сюжетно-ролевой игры / Д. Б. Эльконин // Дошкольное воспитание. 2008. № 8.
10. Эльконин Д. Б. Ролевая игра – ведущий тип деятельности детей дошкольного возраста // Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 2007. С. 105-135.

Скукова Л.А.,
студент 4 курса, направление подготовки
«Психолого-педагогическое образование» УрГПУ
Научный руководитель:
Дегтерев В.А., доктор пед. наук,
профессор кафедры технологий
социальной работы

Социально-педагогическое сопровождение индивидуального развития воспитанников детского дома

В условиях нестабильной российской социокультурной ситуации на современном этапе одной из наиболее приоритетных национальных проблем является интеграция детей в общество. Особую актуальность в контексте данной проблемы приобретает вопрос о положении детей, воспитывающихся в государственных учреждениях. Детский дом представляет собой образовательно-воспитательное учреждение для детей, лишившихся родителей или оставшихся без их попечения, а также детей, нуждающихся в помощи и защите государства [4]. В условиях детского дома осуществляется образовательная подготовка и воспитание детей и подростков. В целом, детский дом является основной моделью социального мира для детей-сирот, и от того, как будет построен процесс воспитания, зависит приобретение ими социального опыта, формирование основ человеческих взаимоотношений, умений и навыков обеспечения личной жизни и деятельности.

Контингент воспитанников детских домов относится к группе высокого риска по характеристикам психических расстройств, нарушений самосознания, трудностей адаптации и негативных тенденций в поведении, что процесс развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, характеризуется качественным своеобразием и трудностями становления социальной компетентности личности [2]. В результате воспитания в детском доме наблюдается специфическое развитие особенностей поведения, личностной, интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер.

Как известно, развитие ребенка является важнейшей предпосылкой развития духовной и практической сферы будущей деятельности взрослого человека. Поскольку детство – это период, когда закладываются фундаментальные качества личности, которые обеспечивают психологическую устойчивость, его духовно-нравственный и творческий потенциал, позитивные жизнеспособность и целеустремленность. Эти качества личности не развиваются спонтанно, а формируются в условиях родительской любви, при наличии значимых взрослых, привязанности к ним. Особое беспокойство вызывает развитие, становле-

ние личности детей, которые в силу различных причин не имеют родителей или остались без их попечения [5].

Индивидуальное развитие воспитанника детского дома предусматривает очень сложный, длительный и противоречивый процесс. Развитие на разных этапах становления воспитанников детского дома рассматривается как рост, созревание, совершенствование, дифференциация, научение, запечатление, социализация. Индивидуальное развитие воспитанника детского дома предусматривает создание индивидуального социально-педагогического сопровождения детей-сирот, учитывая индивидуальные особенности личностного развития воспитанников детских домов, возможно построение результативной социально-педагогической деятельности по обеспечению социальной защиты и адаптации детей [1].

Индивидуальное развитие воспитанников детского дома формируется:

- на основе всестороннего знания и учета индивидуальных особенностей воспитанников, изучения их личностных качеств, их сильных и слабых сторон;

- осуществляется выбор оптимальных форм, методов, приемов психолого-педагогического воздействия в целях формирования у воспитанника детского дома необходимых положительных качеств и их дальнейшего развития, оказания помощи в выявлении причин, имеющих у них недостатков [2; 3].

Индивидуальное развитие воспитанников детского дома – это процесс упрощения удовлетворения потребностей. Также ещё даётся такое определение: индивидуальное развитие воспитанников детского дома – это движение от низшего к высшему, от простого к сложному.

В связи с этим необходима организация социально-педагогического сопровождения индивидуального развития воспитанников детского дома.

Анализ исследований и публикаций по данной проблеме свидетельствует, что вопросы сущности и содержания социально-педагогическом сопровождении воспитанников детских домов раскрыто в исследованиях Л.А. Беляевой, Ю.В. Васильковой, М.А. Галагузовой, Ф.А. Мустаевой, Е.О. Смирновой, изучение особенностей развития детей из детских домов представлено в работах Н.Н. Толстых, Т.Н. Шульга, Т.Н. Юферовой и др.

Детальный анализ научных и методических наработок доказывает, что указанными учеными проанализированы особенности воспитания детей из детских домов, специфики их становления при взаимодействии со специалистами и разработаны технологии социального сопровождения семейных институтов, которые берут на себя воспитание сирот. Однако, вопросы, связанные с социально-педагогическим

сопровождением индивидуального развития воспитанников детского дома освещены не в полной мере, и требуют дальнейшего изучения [5].

Социально-педагогическое сопровождение развития ребенка предполагает создание условий для разворачивания всех процессов развития, содействие деятельности личности по определению и переопределению собственной личностной и профессиональной позиции. При этом социально-педагогическое сопровождение индивидуального развития детей сирот – это особая деятельность, направленная на организацию и создание соответствующего возрасту психолого-педагогического пространства вокруг ребенка, включаясь в которое, он проживает и эмоционально переживает опыт совершения личностного самоопределения (личного выбора, самостоятельности, ответственности, совместности), что позволяет ему в дальнейшем выстраивать необходимые социальные связи и отношения [4].

Сопровождение предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности. Более того, успешно организованное сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает воспитаннику детского дома войти в ту зону развития, которая ему пока еще недоступна. Существенная характеристика социально-педагогического сопровождения – создание условий для перехода личности к самопомощи. Иначе говоря, в процессе социально-педагогического сопровождения создаются условия, и оказывается необходимая поддержка для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справляться со своими жизненными трудностями».

Список использованной литературы

1. Бондаренко Ю. Жизненная компетентность воспитанников учреждений интернатного типа. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_2/files/ped_02_09_Bondarenko.pdf (дата обращения: 21.05.2017).
2. Дети в трудной жизненной ситуации: преодоление социальной исключенности детей-сирот // Аналитический доклад. М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2012. С. 7-11.
3. Михайлов В. В. Организационно-педагогические условия индивидуального развития личности воспитанников детского дома-школы: автореф. дис. СПб., 2009. 40 с.
4. Неретина Н. Г. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении детей в условиях детского дома // Социосфера. URL: http://sociosphere.com/publication/conference/2015/119/k_voprosu_o_psihologopedagogicheskom_soprovozhdenii_detej_v_usloviyah_detskogo_doma/ (дата обращения: 23.05.2017).

5. Психолого-социальное сопровождение детей сирот. URL: http://дд1.пф/deyatelnost/psihologo-socialnoe_soprovozhdenie/ (дата обращения: 01.10.2017).

Толмачева О.Ю.,
студент 4 курса, направление подготовки
«Психолого-педагогическое образование» УрГПУ

Научный руководитель:
Капустина Н.Г., канд. пед. наук,
доцент кафедры психологии
и социальной педагогики

Ресоциализация мальчиков-подростков в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних

Из года в год происходит обострение проблем социального положения несовершеннолетних. Многие дети растут в неблагополучных, асоциальных семьях. Данное явление накладывает отпечаток на экономическую, социальную, нравственную, политическую и другие сферы жизни всего общества в целом. Если общество и государство не будут вмешиваться в такую ситуацию, то возникнет замкнутый круг проблем, повторяющихся из поколения в поколение.

Проблема детской ресоциализации приобретает большую актуальность и остроту, поскольку количество сирот и детей, родители которых лишены родительских прав непрерывно растет. Резкое снижение жизненного уровня в нашей стране значительно усугубили истоки семейного и, в том числе, подросткового неблагополучия.

Социальные педагоги, педагоги-психологи и другие специалисты, занимающиеся проблемами обучения и воспитания подростков, направляют свои усилия на поиск наилучших путей и способов ресоциализации подростков, оказавшихся без попечения родителей, направленных в интернатные и исправительные учреждения. Однако практический результат по преодолению негативных процессов в среде мальчиков-подростков пока невелик. Поэтому чрезвычайно важно найти способы ресоциализации несовершеннолетних, выявить условия, обеспечивающие успешной социализации подростков.

В данный момент первоочередной задачей становится оптимизация процесса ресоциализации подростков, оставшихся без попечения родителей, их адаптации к различным образовательным и воспитательным институтам. Именно ресоциализация подростков служит критерием эффективности работы учреждений, работающих с подростками – социально-реабилитационными центрами. Этот процесс в социально-реабилитационном центре предполагает переориентацию асоци-

ального или недостаточно сформированного жизненного опыта несовершеннолетних в позитивное русло. Формирование у подростков профессиональных намерений, ценностно-нормативных представлений и им соответствующих навыков социального поведения, изменение социального статуса воспитанника в сообществе, развитие самостоятельности и ответственности, способности к саморегуляции своего поведения с позиции общечеловеческих этических норм и ценностей, восстановление позитивных социальных контактов.

В связи с этим функционируют социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, цель которых дать ребенку не просто ночлег, еду, тепло, но и помочь ему в восстановлении утраченных социальных норм и опыта общения. Научить мальчиков-подростков строить конструктивные отношения с окружающими, эффективно решать спорные проблемы, выходить из конфликтных ситуаций.

Понятие «ресоциализация» широко используется в социологии, психологии, педагогике, криминологии и других гуманитарных науках. Большое значение в исследовании нашей проблемы имеют труды отечественных и зарубежных ученых, в которых освещаются: механизмы социализации и ресоциализации личности (Г.М. Андреева, А.В. Мудрик, Н. Смелзер и др.); проблемы социальной адаптации и реабилитации подростков (О.Ю. Мацукевич, Е.И. Сухова, Т.Д. Шапошникова); цели и содержание социально-педагогической деятельности с подростками «группы риска» (М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, Г.Х. Юсупова и др.), психологические особенности подростков с отклоняющимся поведением (В.К. Зарецкий, В.М. Поздняков, А.А. Федонкина и др.).

Ресоциализацию, в структуре социально-педагогической деятельности, можно выделить как самостоятельный компонент.

Ресоциализация представляет собой процесс восстановления у человека утраченных социальных ценностей и опыта общения, поведения, жизнедеятельности. Также существенное влияние на ресоциализацию и ее результаты оказывают разные факторы, включающие воспитательные, личностные и средовые

Опираясь на исследование О.В. Черновой, мы выделили следующие факторы социальной среды, непосредственно влияющие на социально-педагогический механизм по ресоциализации подростков в условиях реабилитационного центра для несовершеннолетних:

- 1) природный фактор – состояние окружающей среды, ее влияние на жизнедеятельность подростков;
- 2) правовой фактор – состояние правопорядка и законности;
- 3) культурный фактор – состояние и уровень развития культуры;
- 4) этнический фактор – национально-этнические особенности региона;

5) социальный фактор – уровень жизни населения, нравственности, социально-психологические и социально-демографические особенности [4, с. 113].

Компонентами социальной среды, с которыми непосредственно взаимодействует реабилитационный центр для несовершеннолетних, являются:

- семья и ближайшее окружение подростка (друзья, воспитанники центра, значимые взрослые);
- специалисты – потенциальные субъекты социально-педагогической поддержки (психолог, социальный педагог, воспитатель, юрист, врач, логопед и др.);
- социально-педагогические и образовательные учреждения (центр профориентации, социально-психолого-педагогический реабилитационный центр, центры детского и юношеского творчества, социальной помощи семье и детям, службы досуга и др.);
- инспекция по делам несовершеннолетних, органы опеки и попечительства, спортивные центры, библиотеки и другие учреждения.

Процесс ресоциализации подростков в условиях социально-реабилитационного центра проходит в несколько этапов.

Первый этап – период адаптации. Главной задачей в данный период является становление внутренней мотивации, которая заключается в заинтересованности разнообразными коллективными делами, нормами коллективной жизни.

Второй этап – период частичной неустойчивой ресоциализации. В данный период происходит активное вовлечение несовершеннолетних в коллективную деятельность, принятие ими коллективных норм, и отказ от асоциальных норм поведения.

Третий этап – период полной ресоциализации – знаменует практическое завершение процесса ресоциализации, когда у ребят складываются твердые взгляды и убеждения, социальные ориентации, происходит профессиональное самоопределение, формируется самосознание, способность к самовоспитанию, самоанализу, появляется желание участвовать в общественной жизни, в общественно полезном труде.

Особую значимость в условиях центра имеет характер взаимодействия сотрудников с детьми, овладение ими специальными психолого-педагогическими приемами, необходимыми в повседневном общении с ними и способствующими социальной адаптации и личностному развитию ребенка [3, с. 169].

Таким образом, ресоциализация понимается как целенаправленная, комплексная, педагогически ориентированная система воспитательного воздействия, направленная на преодоление у социально-неадаптивной личности асоциальных и создание социально-нравственных установок поведения и деятельности.

Социально-реабилитационные центры работают в соответствии с требованиями законодательства, они проводят целенаправленную работу по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, основываясь на Федеральный закон от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»;

Цели реабилитационного центра:

- Профилактическая и реабилитационная работа с неблагополучными семьями и детьми;

- Разработка системы мер, направленных на оказание помощи семьям группы риска и профилактику безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних.

В Центре для каждого ребенка составляется индивидуальная программа комплексной реабилитации. Время пребывания зависит от решения задачи по выходу ребенка и семьи из трудной жизненной ситуации.

Будучи одним из звеньев государственной системы профилактики безнадзорности и социальной реабилитации детей, нуждающихся в защите и поддержке государства, центры социальной реабилитации несовершеннолетних выполняют широкие социальные функции:

Защитительная функция направлена на обеспечение сохранности жизни детей, их безопасности от внешних угроз, правовую защиту законных прав и интересов ребенка, оказание ему экстренной помощи; она предусматривает противодействие разрушению его физического, психического, нравственного здоровья в период пребывания в центре.

Профилактическая функция. В сотрудничестве с другими учреждениями, организациями, центр ведет работу по раннему выявлению неблагополучных семей, оказывает своевременную помощь в разрешении внутрисемейных конфликтов.

Социальный патронаж семей, в которые возвращаются либо помещаются выпускники центра, не менее важен как средство предупреждения рецидива кризисных ситуаций.

Центр ведет работу с семьями группы риска по предупреждению детской беспризорности и безнадзорности. Профилактическая работа направлена и на коррекцию отклонений в поведении и развитии детей, находящихся в неблагополучных семьях.

Восстановительная функция. Осуществляя меры по оздоровлению условий жизнедеятельности детей в семье, центр способствует восстановлению социального статуса ребенка, укреплению его связей с основными институтами социализации, поддерживает усилия семей, проявляющих готовность к преодолению своей функциональной несостоятельности.

Коррекционно-развивающая функция. На основе комплексной диагностики в центре определяется система мер медико-социальной, психолого-педагогической работы с детьми, ориентированной на кор-

рекцию их психического, личностного развития, восстановление утраченного или формирование недостающего социального опыта,

Оздоровительная функция. Центр предоставляет ребенку при его поступлении необходимую медицинскую помощь, в союзе с различными медицинскими учреждениями восстанавливает, укрепляет адаптационные возможности его организма, обеспечивает повышение устойчивости к влиянию многообразных негативных факторов.

Вся деятельность ГБУ СОН СО «Социально-реабилитационного центра Шалинского района» направлена на профилактику социального неблагополучия и профилактики безнадзорности несовершеннолетних, а так же комплексную реабилитацию воспитанников.

Конечной целью своей работы центр считает полную адаптацию и интеграцию детей в детские коллективы, и общество в целом.

В основе социально-педагогической деятельности лежат следующие принципы:

- принцип взаимодействия – сотрудничество со всеми работниками школы, социальными институтами по решению проблем ребенка;
- принцип индивидуального и личностно-ориентированного подхода, основанного на гуманном отношении к личности, уважении прав ребенка, педагога и родителя, создание условий для саморазвития и социализации личности;
- принцип позитивного восприятия, толерантности личности, основанного на принятии ребенка и взрослого такими, каковы они есть, и опираясь на положительные качества, формировать другие, более значимые свойства личности;
- принцип конфиденциальности, в основе которого лежит открытость, доверие, сохранение профессиональной тайны.

Работа по ресоциализации детей включает в себя:

- консультации членов семьи по социальным вопросам (оформление пособий на детей, пенсий, льгот, государственной социальной помощи);
- побуждение родителей к лечению от алкоголизма, содействие родителям в восстановлении их социального статуса (консультирование по вопросам трудоустройства, помощь в профессиональном самоопределении, укреплении родительского авторитета, создание более благоприятных условий для жизни и развития детей);
- рекомендации по психологическому оздоровлению семьи и коррекции внутрисемейных отношений;
- беседы с детьми и родителями о необходимости получения несовершеннолетними образования, осуществления родительского контроля за детьми, необходимости привития культурно-гигиенических навыков.

Таким образом, проанализировав деятельность сотрудников по ресоциализации мальчиков-подростков в реабилитационном центре

ГБУ СОН СО «СРЦН Шалинского района» можно сделать вывод, что центр принимает детей по следующим критериям: тяжелая жизненная ситуация, безнадзорность, беспризорность и социально опасная ситуация (например, жестокое обращение в семье).

Выделить основные проблемы, с которыми дети поступают в реабилитационный центр:

- психологические нарушения встречаются у 100% детей (повышенная тревожность, агрессия, неадекватная самооценка, эмоциональная неустойчивость, задержка психического развития, умственная отсталость, что во многих случаях создает значительные трудности в процессе реабилитации);

- школьная дезадаптация (низкая успеваемость, частые пропуски школьных занятий, несформированность учебной деятельности, также встречаются в различной степени у 100% детей школьного возраста);

- ограниченный круг интересов, узкий кругозор, скудный запас знаний;

- несформированность элементарных культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания;

- несформированность навыков культурного поведения;

- несформированность коммуникативных навыков;

- ослабленное здоровье.

Ресоциализация детей рассматривается в данном учреждении как комплексный процесс, проходящий с участием всех воспитателей и специалистов.

Список использованной литературы

1. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 202 с.

2. Винникова Г. В. Психолого-педагогическая поддержка детей и подростков в работе социального педагога // Теория и методика социальной педагогики: Сборник научных статей. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010.

3. Гарашенко Л. В. Социально-педагогические условия ресоциализации дезадаптированных студентов-сирот в образовательной среде педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2011.

4. Истомина С. В. Гендерные различия ценностного опыта в юношеском возрасте // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S12.

5. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи / В.М. Целуйко. М.: ВЛАДОС, 2014. 272 с.

6. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. М.: ИЦ «Академия», 2010. 196 с.

7. Основы профилактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних / под ред. Ф. А. Мустаевой. М.: Академический Проект, 2013. 208с.

8. Ресоциализация несовершеннолетних: проектный опыт: научно-методическое пособие / под общ. ред. Г. И. Симоновой. М.: «Оргсервис 2000», 2011. 140 с.

9. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи / В. М. Целуйко. М.: ВЛАДОС, 2014. 272 с.

10. Шипицына Л. М. Дети социального риска и их воспитание. СПб.: Изд-во «Речь», 2013.

11. Устав Государственного бюджетного учреждения социального обслуживания населения Свердловской области «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних Шалинского района», утвержденным приказом Министерства социальной защиты населения от 03.10.2011 г. № 888.

Фетисова Е.М.,

студент 4 курса, направление подготовки
«Психолого-педагогическое образование» УрГПУ

Научный руководитель:

Капустина Н.Г., канд. пед. наук,
доцент кафедры психологии
и социальной педагогики УрГПУ

Формирование познавательного интереса у дошкольников в процессе ознакомления с детской литературой

Проблема развития познавательного интереса признается в настоящее время в педагогике и психологии важнейшей. Для развития личности ребенка обучение и воспитание должно «разбудить» в ребенке познавательную потребность, являющуюся источником познавательной активности ребенка и основой развития его познавательного интереса. Если обратиться к корифеям педагогики, то К.Д.Ушинский считал, что в ребенке следует «развивать желание и способность самостоятельно, без учителя приобретать новые познания... дать ученику средство извлечь полезные знания не только из книг, но и из предметов, его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной души...» [1, с. 339].

Развитие познавательного интереса важно и для детей дошкольного возраста. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования целевыми ориентирами развития старших дошкольников являются «развитие у детей любознательности

и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания, развитие воображения и творческой активности» [2, с. 21]. Один из принципов дошкольного образования в ФГОС ДО обозначен как формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности.

Изучением методологических основ проблемы познавательного интереса занимались такие ученые как Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев и другие. Большинство исследователей определяют познавательный интерес как высшую форму проявления познавательной потребности личности.

Наибольший вклад в изучение познавательного интереса у дошкольников внесли такие ученые как Л.И. Божович, Т.И. Ерофеева, Н.Г. Морозова, Г.И. Щукина и другие. Исследованы предпосылки развития познавательного интереса, характерные особенности и проявление познавательного интереса у дошкольников. Изучался познавательный интерес у детей разных возрастов, методика развития его у дошкольников.

В ходе анализа научной литературы установлено, что единого, общепринятого определения познавательного интереса нет. Существуют различные подходы к познавательному интересу в педагогике и психологии, его рассматривают как эмоциональное состояние, связанное с осуществлением познавательной деятельности (Ю.Б. Зотов); как активную познавательную направленность человека на тот или иной предмет, явление или деятельность, связанную с положительным эмоциональным отношением к ней (А.Н. Леонтьев); как специальный психический механизм, побуждающий человека к деятельности, приносящей эмоциональное насыщение (В.И. Додонов); динамические тенденции, определяющие структуру направленности личности и развивающиеся вместе с ней (Л.С. Выготский) и другие.

Формирование познавательного интереса у детей происходит постепенно, с накоплением впечатлений и новых форм деятельности, которыми они овладевают в первые годы жизни.

Г.И. Щукина выделила несколько стадий познавательного интереса: любопытство, любознательность, познавательный и теоретический интерес. Стадия теоретического интереса характерна для взрослого человека. Выделенные стадии познавательного интереса отражают избирательность субъекта к предметам и явлениям, степень влияния предметов на личность [3].

Г.И. Щукина определяет любопытство, как начальную стадию ориентирования, вызванную внешними, случайными обстоятельствами, увлекающие ребенка произвольно, сами по себе [3]. По мнению Б.Г. Ананьева, стадия интереса является эмотивной, так как зависит от внешних условий, с исчезновением которых пропадает избирательная направленность. Данная стадия характерна для детей 2-5 лет. Она представляет собой ситуативный интерес [4].

Г.И. Щукина выделила содержательные компоненты познавательного интереса:

- эмоциональный компонент (положительное отношение к деятельности, к процессу деятельности). Он наиболее четко проявляется при взаимодействии с другими людьми (оказание помощи, заинтересованность, позитивные эмоции в совместной деятельности);
- интеллектуальный компонент (операции мышления: анализ, синтез, обобщения, сравнения, классификация). По мнению Г.И. Щукиной, это «ядро познавательного процесса», связано с направленностью вопросов на выявления свойств, характеристик объекта, применением новых способов решения задач);
- регулятивный компонент (целенаправленное отношение, преодоление затруднений, принятие решения, внимание, рефлексия, самооценка и самоконтроль в ходе деятельности);
- творческий компонент (самостоятельное перенесение усвоенных видов деятельности в новую ситуацию, комбинирование известных видов деятельности, проявление оригинального подхода к деятельности). Совместная деятельность позволяет развить фантазию, определить перспективы в других условиях [3].

Для развития познавательного интереса необходимы следующие факторы: уровень развития ребенка (наличие опыта и уровень знаний); способы подачи материала [5].

Ю.Ю. Березина на основе анализа литературы выделила этапы развития познавательного интереса у дошкольников и на их основе разработала критерии развития познавательного интереса у дошкольников [6].

Этапы развития познавательного интереса у дошкольников:

- появление непродолжительных и нерегулярных интересов, которые основаны на восприятии яркого и привлекательного в предметах и явлениях (3-4 года);
- расширение познавательных интересов на основе умения выделять внешние признаки, единичные факты (4-5 лет);
- углубление познавательных интересов на базе стремления детей к обучению и систематизации фактов, проникновению в суть их содержания и установление причинно-следственных связей (6-7 лет);
- появление устойчивого интереса к познавательной деятельности (младший школьный возраст) [6].

Условиями развития познавательного интереса, по мнению В.А. Дмитриенко, Е.А. Меньшиковой, относятся: создание благоприятных объективных материальных предпосылок; обеспечение необходимых знаний, умений и навыков; подготовка психологических предпосылок в виде позитивного эмоционального отношения к предмету и понимание его практического значения и перспектив развития [5].

Если рассмотреть условия развития познавательного интереса для детей дошкольного возраста, то можно интерпретировать предложенные условия под дошкольное образование. Условиями развития познавательного интереса детей дошкольного возраста являются: пространственная предметно-развивающая среда; уровень сформированности мыслительных операций, способов исследования объектов; создание положительного эмоционального настроя на деятельность на основе заинтересованного диалога с педагогом; значимость проведенного исследования [3].

Детская литература выступает средством развития познавательного интереса, если организована пространственная предметно-развивающая среда, создается позитивный эмоциональный настрой при чтении литературного произведения, организован заинтересованный диалог педагога и ребенка после прочтения литературного произведения, на основе выявления мотивов поступков героя, их чувств и переживаний делаются какие-то нравственные выводы ребенком.

В.Я. Фишер, М.А. Кухар предлагают развивать познавательный интерес при чтении литературы в непосредственной образовательной деятельности: чтение литературного произведения взрослым, обсуждение его с детьми, выявление сути замысла писателя в произведении, знакомство с автором, анализ эмоциональности произведения, отношение детей к книге. В уголке читателя рекомендуется выставить книгу для просмотра детьми, иллюстрации к книге, портрет автора, дидактические игры [7].

В.Я. Фишер и М.А. Кухар предлагают еще и самостоятельную игровую деятельность, в которой организуется эксперимент, решение проблемно-поисковых задач, работа с дидактическим материалом по произведению. Педагоги-исследователи предлагают использовать литературный опыт в самостоятельной творческой деятельности, которая реализуется в замысле проекта: это может быть рисунок, поделка, макет, дневник наблюдений. Во время проведения режимного момента (прогулка) можно организовать с детьми наблюдение, игры по теме произведения. Это позволяет организовать игровую, познавательно-исследовательскую деятельность. Познавательно-исследовательскую деятельность лучше организовывать совместно с родителями, которые вместе с детьми будут проводить подготовку к проекту и выполнение домашних заданий с детьми [7].

В качестве диагностического средства познавательного интереса у старших дошкольников было использованы следующие методики: методика «Познавательная потребность дошкольника» (В.С. Юркевич в модификации Э.А.Барановой); методика «Особенности познавательной потребности у дошкольников» (Н.И. Ганошенко, В.С. Юркевич), методика «Сказка»; методика «Оценка вопросительных проявлений у детей» (Т.А. Серебрякова) [8].

По первой методике получены следующие результаты (см. рис. 1).

В диагностике приняли участие 25 родителей. Родители отвечали на поставленные вопросы. Ответы переводились в баллы в соответствии с методическими рекомендациями.

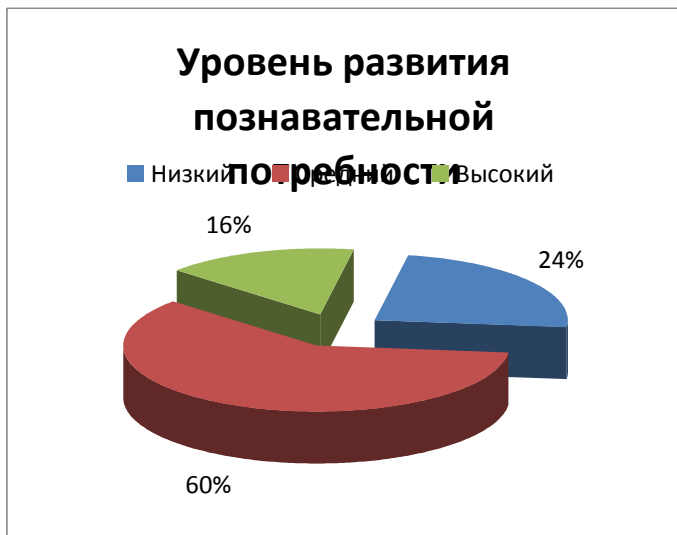


Рис. 1. Уровень развития познавательной потребности старших дошкольников по методике «Познавательная потребность дошкольника» (В.С. Юркевич мод. Э.А. Барановой)

Диагностика родителей старших дошкольников, принимавших участие в исследовании, позволила установить, что низкий уровень познавательной потребности выявлен у 6 детей (24%). Это означает, что эти дети очень редко занимаются умственной деятельностью по долгу, редко дослушивает читаемую книгу до конца, редко задает вопросы. На вопрос, как часто родители читают своим детям, родители данной группы ответили, что очень редко. Поэтому и познавательная потребность данной группы детей выражена слабо.

Средний уровень развития познавательной потребности выявлен у 15 детей (60%). Как отмечают родители, дети этой группы могут только иногда подолгу заниматься умственной деятельностью и относиться положительно эмоционально к этому занятию, не всегда могут дослушать до конца читаемую книгу, не всегда могут дождаться ответа на свои вопросы. На вопрос «Как часто читают родители своим детям книги?» родители ответили, что не часто, не всегда есть время. Таким образом, познавательная потребность у данной группы детей выражена средне.

Высокий уровень познавательной потребности выражен у 4 детей (16%). Родители отмечают, что данные дети могут подолгу заниматься умственной деятельностью, рассматривают книги с удовольствием, все-

гда дослушивают читаемую книгу до конца, очень эмоционально относятся к интересному для них занятию, часто задают вопросы-цепочки. На вопрос, как часто родители читают детям книги, родители этой группы детей ответили, что ежедневно перед сном. Таким образом, можно констатировать, что в семьях, где родители вместе с детьми читают книги, познавательная потребность детей выражена сильно.

По второй методике получены следующие результаты (см. рис. 2). В диагностике принимали участие 25 детей старшей возрастной группы. Каждому ребенку предлагалось послушать сказку.

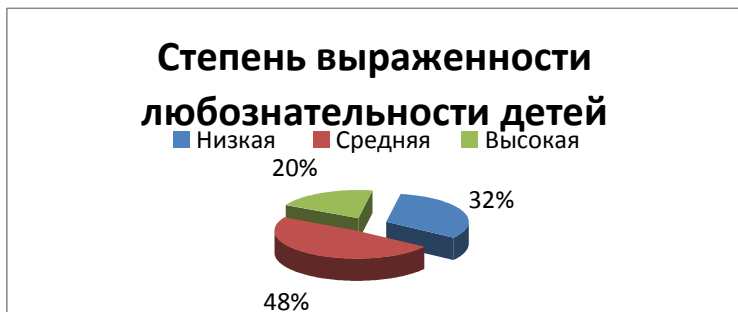


Рис. 2. Степень выраженности любознательности детей по методике «Особенности познавательной потребности у дошкольников» (методика «Сказка» Н. И. Ганюшенко, В. С. Юркевич)

Представленные результаты свидетельствуют о том, что низкая степень выраженности любознательности выявлена у 10 детей (40%). Средняя степень выраженности любознательности отмечена у 12 детей (48%). Высокая степень любознательности отмечена у 5 детей (20%).

Третья методика основана на оценках воспитателей.

Цель методики: изучить познавательно-вопросительную активность детей в разных условиях пребывания в дошкольной организации.

В ходе проведения: педагог фиксировал вопросы детей в различных условиях жизнедеятельности в детском саду.

Результаты методики представлены на рисунке 3.

Представленные результаты свидетельствуют о том, что низкий уровень познавательно-вопросительных активности выявлен у 8 детей (24%). Для данной группы детей характерно отсутствие вопросов к воспитателю в различных условиях жизнедеятельности в детском саду или задается 1-2 вопроса в течение часа. Если ребенок задает вопрос, то не проявляет активности в получении ответа взрослого или не ждет ответа на свой вопрос.

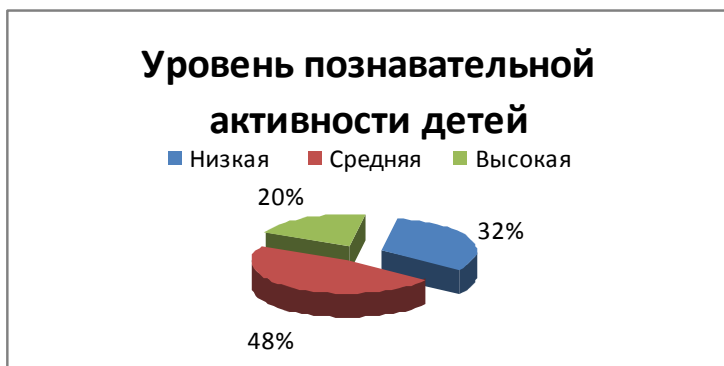


Рис. 3. Уровень познавательной активности детей по методике «Оценка вопросительных проявлений у детей (Т. А. Серебрякова)

Вопросы его чаще всего касаются названия предмета. Цепочек вопросов не зафиксировано. Ребенок слушает взрослого с интересом, но сам активности не проявляет. У детей данной группы наблюдается личностное взаимодействие с педагогом.

Средний уровень познавательно-вопросительной активности выявлен у 12 детей (48%). Для этой группы детей характерно количество вопросов в течение часа 3-4, при этом вопросы касаются как название предмета, так и достижения результатов деятельности. При обсуждении вопроса с педагогом дети эмоционально реагирует на обсуждение, проявляют мимические реакции, но отвечают односложно «да» или «нет». Как правило, дети данной группы не всегда проявляют настойчивость в получении вопросов или задают вопрос ради вопроса. Если они воспринимают ответ взрослого заинтересовано, то дальнейшего рассуждения по данному вопросу не происходит. Для данной группы детей характерно личностное взаимодействие с педагогом.

Высокий уровень познавательно-вопросительной активности выявлен у 5 детей (20%). Для данной группы детей характерно 4-5 вопросов в течение часа, при этом вопросы направлены на выявление качественных характеристик предметов или установление причинно-следственных связей и зависимостей. Вопросы задаются цепочками, по 2-3 вопроса. Дети активно вступают в обсуждение вопроса, стремятся обсудить данный вопрос. Обсуждение сопровождается яркими эмоциональными проявлениями, мимическими реакциями и возгласами. Дети стремятся к разрешению поставленной проблемы, соотносят полученную информацию с уже известной, задают вопросы по информации, которая их интересует.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Познавательная потребность, ее сила и устойчивость, у старших дошкольников, принимавших участие в исследовании, по оценке родителей, развита недостаточно. У 24% детей обладают низким уровнем познавательной потребностью. У 60% детей отмечен средний уровень познавательной потребности. То есть большая часть детей старшего дошкольного возраста проявляют недостаточный уровень познавательной активности. Редко задают вопросы при чтении книги, не всегда дослушивают книгу до конца, не могут заниматься умственной деятельностью подолгу. Высокий уровень познавательной активности выявлен, по оценке родителей, у 16% детей. То есть в семьях, где родители детям читают постоянно книги, обсуждают их, дети проявляют высокий уровень познавательной активности. При чтении книг дети задают вопросы, родители беседуют с детьми, отвечают на вопросы по прочитанному. Полученные результаты по этой методике расходятся с наблюдениями воспитателей и результатами диагностики детей, полученными в других методиках.

Результаты диагностики детей по методике «Сказка» (Н. И. Ганошенко, В. С. Юркевич) отличаются от оценок родителей своих детей. Диагностика детей по данной методике выявила у 40% детей низкую степень выраженности любознательности. Средняя степень любознательности отмечена у 48% детей. Высокая степень любознательности отмечена у 20% детей.

Оценки воспитателей познавательно-вопросительной активности детей в диагностике по методике «Оценка вопросительных проявлений у детей» совпадают с оценками детей. Низкий уровень познавательно-вопросительной активности выявлен у 32% детей, средний уровень – у 48% детей, высокий уровень – у 20% детей. Расхождение между оценками родителей и оценками детей и воспитателей свидетельствуют о том, что родители не совсем правдиво ответили на вопросы. Возможно, родители не всегда занимаются со своими детьми, не читают книги им дома, не отвечают на вопросы детей. Многие родители приукрасили ситуацию.

Выявленные проблемы свидетельствуют о том, что развитием познавательного интереса при чтении детской литературы следует заниматься на основе научно-обоснованной программы. В процесс развития познавательного интереса детей следует включить и родителей. Не только вовлечь их в процесс развития познавательного интереса, но и научить их общаться с детьми во время чтения детской литературы.

На основе полученных результатов разработана программа по развитию познавательного интереса в процессе ознакомления с детской литературой на основе анализа научной литературы. Программа разработана на основе научных подходов по развитию познавательного интереса при чтении детской литературы. При составлении программы

были учтены возрастные и психологические особенности детей старшего дошкольного возраста.

Цель программы: формирование познавательного интереса у старших дошкольников в процессе ознакомления с детской литературой.

Задачи программы:

- 1) научить детей выражать свои мысли;
- 2) научить детей задавать вопросы;
- 3) формировать навыки произвольного поведения;
- 4) развивать восприятие и наблюдательность;
- 5) развивать образное и логическое мышление;
- 6) развивать интерес к художественной литературе;
- 7) научить соотносить события, о которых рассказывается в литературном произведении, и события, изображенные художником в иллюстрации к книге;
- 8) привлечь родителей к работе над проектом и организации чтения литературы дома.

Принципы формирования познавательного интереса: принцип природосообразности, культуросообразности, вариативности и индивидуализации.

Методы формирования познавательного интереса: словесные методы (рассказ воспитателя, чтение художественной литературы детям, беседы); наглядные методы (рассматривание картин, демонстрация диафильмов, видеофильмов, показ способов действия); практические методы (игровой метод, элементарный опыт, игровые упражнения); проектный метод.

Тематический план по формированию познавательного интереса в процессе ознакомления с детской литературой

Тема	Количество занятий
Потешки «Чики-брики»	1
Потешки «Ай- ду-ду!»	1
И. Токмакова «Дуб»	1
И. Токмакова «Дуб»	1
В. Катаев «Цветик-семицветик»	1
Е. Благина «Улетают, улетели...»	1
Л. Н. Толстой «Хотела галка пить»	1
А. С. Пушкин «У Лукоморья дуб зеленый...!»	1
В. Бианки «Хвосты»	1
Сказка «Три поросенка»	1
Русская народная сказка «Гуси-лебеди»	1
К. Бальмонт «Снежинка»	1
Е. Пермяк «Торопливый ножик»	1
С. Михалков «А что у вас?»	1

К. И. Чуковский «Мойдодыр»	1
Работа над проектом совместно с родителями	15

Структура занятий:

Занятия по формированию познавательного интереса в процессе ознакомления с детской литературой имеют свою структуру. Сначала педагог знакомит детей с литературным произведением, с его автором, с иллюстрациями в книге. Книга перед началом знакомства находится в «Центре книги». Дети могут ознакомиться с ней, полистать ее, рассмотреть иллюстрации к книге.

На занятии педагог читает литературное произведение, после этого начинаются вопросы к детям по содержанию книги, анализ поступков героев. Педагог стимулирует детей задавать друг другу вопросы по прочитанной книге.

После этого педагог предлагает рассмотреть иллюстрации к книге, или провести сравнительный анализ, обыграть отдельные эпизоды из книги и т.д. Заканчивается занятие играми или игровыми упражнениями, которые направлены на развитие внимания, восприятия, наблюдательности, произвольного поведения, образного и логического мышления.

При проведении занятия в группе поддерживается дружелюбная обстановка. Отмечаются и поощряются все дети, даже те, кто не очень активно участвовал в работе.

Организация работы с родителями при работе над проектом:

Для организации работы с родителями было проведено родительское собрание, на котором педагоги объяснили содержание деятельности по формированию познавательного интереса у детей в процессе ознакомления с детской литературой. Педагоги объяснили родителям план работы над проектом.

План включает в себя следующие этапы:

1. Погружение в проект: выбор темы проекта и задач по осуществлению проектной деятельности.
2. Организация деятельности при реализации проекта: составление плана детской деятельности по решению задач проекта.
3. Определение предполагаемых форм презентации результатов, подведение итогов работы.
4. Осуществление деятельности по реализации проекта.
5. Защита или презентация проекта.

Родители вместе с ребенком должны были выбрать любое понравившееся литературное произведение, прочитать его и придумать проект по этому произведению. Защита проекта включала: создание иллюстраций для этого произведения или создание другого конца или продолжение данного произведения или создание макета по выбранному литературному произведению, или проведение наблюдений по литературному произведению. Выбор защиты предоставлялся родителям детей.

Планируемые результаты освоения детьми программы по формированию познавательного интереса в процессе ознакомления с детской литературой представляется как ожидаемые качества личности, которыми будет обладать ребенок на этапе завершения программы.

Старший дошкольник будет ориентирован на сотрудничество с взрослыми в процессе чтения детской литературы.

Старший дошкольник будет проявлять интерес к окружающему миру, эмоционально относиться к нему, проявлять активность и самостоятельность.

Ребенок стремится проявить интерес к сущности явлений и процессов, их взаимосвязи и закономерностям, стремится разобраться в трудных вопросах.

Старший дошкольник с увлечением самостоятельно занимается интересной для него деятельностью, стремится преодолеть трудности, посвящает свое свободное время предмету интереса.

Ребенок эмоционально слушает литературное произведение, задает серии вопросов, пытается понять причины поведения героев, стремится узнать больше.

Программа в настоящее время проходит апробацию в МКДОУ детский сад № 19 города Михайловска.

Список использованной литературы

1 Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 2. М., 1974. 440 с.

2 Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: минобрнауки.рф.

3 Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся. М.: Просвещение, 2005. 160 с.

4 Ананьев Б. Г. Познавательные потребности и интересы // Ученые записки ЛГУ. Психология. 1959. Вып. 16. № 265. С. 41-60.

5 Дмитриенко В. А., Меньшикова Е. А. О психолого-педагогической природе познавательного интереса // Современные проблемы и инновационный опыт развития образования в Сибири / под ред. В. А. Дмитриенко. Томск: Том. гос. ун-т, 2012. С. 217-273.

6 Березина Ю. Ю. Критерии развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста // Теория и практика общественного развития. 2013. № 6. С. 192-195.

7 Фишер В. Я., Кухар М. А. Литературное развитие детей дошкольного возраста в условиях обновленного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 11 (152). С. 147-152.

8 Баранова Э. А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. СПб.: Речь, 2005. 128 с.

Хузина В.Ю.,
студент 4 курса, направление подготовки
«Психолого-педагогическое образование» УрГПУ
Научный руководитель:
Дегтерев В.А., д-р пед. наук,
профессор кафедры технологий социальной работы

Социально-педагогическая деятельность по подготовке детей к школе в дошкольной образовательной организации

Переход ребенка дошкольного возраста из детского сада в школу является важным этапом жизни детей старшего дошкольного возраста. Данный переход связан не только со сменой среды его развития, но и с соответствующими процессами самосознания, и характеризуется столкновением с новыми проблемами, открытием в себе новых возможностей др.

Подготовка детей к школе определяется в дошкольной педагогике как комплексное многокомпонентное явление, включающее, в частности, общую и специальную подготовку, интегрированным результатом которой является готовность ребенка к школе. Эти составляющие являются взаимосвязанными, хоть каждый из них и имеет свою психологическую и педагогическую специфику [3]. С одной стороны, это такая организация воспитательной работы, которая обеспечивает достаточный уровень общего физического и психического развития дошкольника и обуславливает его успешное обучение [5]. Анализ научной литературы свидетельствует, что общая подготовленность детей к школе включает всестороннее развитие ребенка и является результатом длительной совместной работы семьи и детских садов.

Большинство исследований ученых относительно подготовки детей к школе сосредоточены на психологической готовности к обучению, что имеет два направления – интеллектуальное и личностное. Составной личностной готовности к обучению является социальный развитие, которое заключается в необходимости и умении взаимодействовать со сверстниками, взрослыми, общаться и адекватно реагировать на события. Именно социальному развитию как составному личностного развития в современных условиях уделяется большое значение. Поэтому исследование условий и средств его обеспечения является актуальной задачей в вопросе подготовки детей к школе. Будущий школьник в соответствии с современными требованиями должен быть

физически здоровым, психически и социально развитым, то есть личностно зрелым и жизненно и социально компетентным [2].

В работе со старшими дошкольниками имеются тревожные тенденции. В школу приходят дети, которые не готовы к пониманию самой организации школьной жизни, плохо ориентируются в отношениях между людьми, не представляют их социальных ролей; не знают: когда, с кем и как следует разговаривать; путают деловые и дружеские отношения или вообще не понимают, кого надо слушать – учителя или одноклассника. Им не просто найти свое место в коллективе, включиться в учебную деятельность, что является свидетельством односторонней подготовки к школе. Причины этого надо искать в дошкольном детстве, в частности в интенсивном интеллектуальном развитии, которое предпочитают родители, и который диагностируют учителя при зачислении в школу.

Неосознание родителями, воспитателями и учителями педагогической ценности организации своевременного процесса подготовки детей к школе на основе разностороннего целостного личностного развития каждого ребенка, а также специально организованного взаимодействия семьи, дошкольного учреждения и школы на первом этапе социализации ограничивает возможности ребенка по обретению собственного опыта, жизненной компетентности и вообще радости детства [5].

Итак, современное состояние подготовки детей к школе не обеспечивает личностного становления дошкольников и личностного перехода ребенка к новой социокультурной среды по причинам, которые имеют социально-педагогический и организационно-методический характер.

Сегодня подготовка детей к школе должно основываться на приоритетном решении воспитательных задач и быть ориентированной на физическое, психическое и социальное развитие ребенка. Именно ФГОС ДО определяет содержание и государственные стандарты качества развития, воспитания и обучения ребенка первых 6-ти лет, в частности формирование жизненной компетентности, в основе которой – сочетание здорового тела, развитой души и социальной позиции [3].

Качественные изменения дошкольного образования в понимании сущности подготовки детей к школе обусловили необходимость обеспечения физического, психического и социального развития ребенка в течение дошкольного возраста, приобретение социальной компетентности на основе полноценного использования внутреннего потенциала личности и окружающей среды. Это позволяет рассматривать подготовку детей к школе как социально-педагогическое явление, взятое в динамике, что представляет собой целостный процесс со специфическим содержанием и субъектами [4].

Механизм движения подготовки детей к школе можно определить, как педагогический процесс, в контексте которого осуществляется обучение и овладение социальным опытом, который в дошкольном детстве проходит преимущественно при помощи взрослых, а в следу-

ющие периоды – более самостоятельно, благодаря собственной активности. Это предусматривает специально организованное, целенаправленное взаимодействие детей и взрослых, в ходе которой должна осуществляться познавательная-практическая деятельность, направленная на формирование знаний, умений и навыков, которая бы способствовала общему развитию ребенка, обеспечивала его личностные изменения.

В ходе анализа практической реализации физического, психологического, социального аспектов выяснено, что для формирования целостной личности, ее физического, психического, социального «Я» в процессе подготовки к школе необходимы определенные условия. В связи с этим следует отметить, что социально-педагогический аспект подготовки детей к школе является интегрирующим фактором обеспечения ее цели, содержания, принципов, методов, форм организации и результатов [6].

Социально-педагогический аспект предполагает организацию личностно ориентированного процесса обучения и воспитания на гуманистических началах по модели субъект-субъектного взаимодействия. Рассмотренные аспекты (физический, психологический, социальный) формирования целостной личности предусматривают создание также социально-педагогической среды с привлечением семьи, дошкольного учреждения и школы для обеспечения физической развитости каждого ребенка; педагогического диагностирования с целью содействия последовательному психическому развитию; преемственности в деятельности семьи, дошкольного учреждения и школы для формирования социальной компетентности [1].

Итак, организация субъект-субъектного взаимодействия семьи, дошкольного учреждения и школы, обеспечение преемственности в содержании взаимодействия субъектов педагогического процесса, внедрение педагогического диагностирования как основы личностно ориентированного подхода во время подготовки детей к школе даст возможность значительно повысить уровень подготовленности старших дошкольников, а именно обеспечить их жизненную и социальную компетентность.

Список использованной литературы

1. Безруких М. М., Филиппова Т. А. Ступеньки к школе. Мир вокруг меня. М.: Дрофа, 2014. 39 с.
2. Вьюнова Н. И. Психологическая готовность ребёнка к обучению в школе. М., 2003. 121 с.
3. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: Методические разработки для школьного психолога / под ред. В. В. Слободчикова. Томск, 2000. 321с.
4. Кравцова Е., Кравцов Г. Готовность к школе // Дошкольное воспитание. 2001. № 7. С. 81.

5. Хипунова О. Ю., Солецкая Л. Т., Софронова Н. А., Точилина В. А. Социальная адаптация ребёнка при переходе из дошкольного образовательного учреждения в общеобразовательную школу // Начальная школа. 2001. № 11. С. 18.

6. Яшнова О. А. Пути и способы подготовки ребёнка к успешному обучению в начальной школе Дидакт // Учитель. 2002. № 1. С. 40.

Шалимова Н.А.,

студент 4 курса, направление подготовки
«Психолого-педагогическое образование» УрГПУ

Научный руководитель:

Шрамко Н.В., канд. пед. наук,
доцент кафедры технологий социальной работы

Проблема формирования коллектива средних подростков в учреждении закрытого типа

Коллектив средних подростков является учебно-воспитательным, его цель – овладение подростками определёнными знаниями, умениями и навыками, формирование способностей и социально полезных качеств личности. В коллективе формируется законопослушная личность, способная творчески и самостоятельно решать возникающие проблемы. Воспитание их не будет эффективным без опоры самих подростков на коллектив, без опоры на мнение окружающих, принятые в их среде нормы поведения и ценностные ориентиры. Такие качества личности формируются только в коллективе и через коллектив.

В коллективе подростков-сверстников, с его многогранными отношениями, благодаря общей деятельности возможно всестороннее развитие личности, а также создаются благоприятные условия для подготовки подростков к социальной активности.

Педагог формирует в процессе целенаправленно организованного педагогического воздействия те навыки и стереотипы поведения подростка, начала тех личностных качеств, которые определяют характер его взаимоотношений с другими людьми, и тем самым создает предпосылки развития коллективизма как качества личности.

Социально-педагогический аспект развития и воспитания подростков в условиях учреждений закрытого типа непосредственно связан с проблемой формирования коллектива средних подростков с положительными традициями. Актуальность данной проблемы не теряет и сейчас. Это можно объяснить тем, что подростки в такие учреждения прибывают с разных территорий, с разными культурными ценностями, с разным уровнем сформированности нравственных ценностей и разным уровнем правового нигилизма в сознании, часто уже имею-

щие криминальный опыт и ранее входящие в группы подростков поддерживающих отрицательные традиции криминальной субкультуры приводит к тому, что у них притупляется восприятие другой личности в эмоциональном и ценностном отношении. К тому же подростки среднего возраста с девиантным поведением остро реагируют на ситуации критического характера. Зачастую они замкнуты, агрессивны, конфликтны. В связи с этим возникают трудности формирования коллектива средних подростков в условиях учреждений закрытого типа.

Педагогам нужно хорошо знать и глубоко осмыслить особенности развития и поведения таких подростков чтобы суметь приобщить их к общей социально одобряемой деятельности и сформировать из них коллектив с положительными традициями, но когда это удастся, преодолевается отчуждение каждого такого подростков от сверстников, педагогов, школы, социума.

Формирование же коллектива средних подростков – это не стихийный, а управляемый процесс, управляемый педагогический процесс. Его эффективность зависит от знания принципов формирования коллектива и закономерностей его развития в целом.

Сформированный коллектив с положительными традициями способен изменять подростка. Поскольку ему приходится учиться и жить в окружении других людей (сверстников), он вынужден приспосабливать к ним свои желания, стремления, интересы. В коллективе подросток имеет возможность по-новому взглянуть на себя со стороны, оценить себя и свою роль в обществе. Коллектив в значительной мере стимулирует творческую активность большинства своих членов, пробуждает в них стремление к совершенствованию, к первенству.

Основной задачей учреждения закрытого типа является коррекция поведения, обучение и подготовка к общественно полезной деятельности несовершеннолетних путем применения к воспитанникам педагогических методов с обязательным охватом общеобразовательным и профессиональным обучением и привлечением их к труду. При этом проведение воспитательной, культурно-массовой, просветительской и спортивной работы сочетается с определенным режимом содержания.

Данная задача решается через организацию воспитательного процесса, который имеет свои цели и задачи, решение которых становится более эффективным, если в учреждении существует сформированный сплоченный коллектив подростков.

Кроме того, коллектив подростков учреждения – основная база накопления подростками позитивного социального опыта. Поэтому очень важно, чтобы в учреждении, был сформирован детский коллектив с положительными традициями. Такой коллектив открывает возможности накопления опыта коллективного поведения в позициях подчинения, активного противопоставления и руководства. В конечном итоге это должно привести к формированию таких социально цен-

ных качеств у подростков, как гражданственность, гуманизм, инициативность, ответственность, социальная справедливость и др. Поэтому формирование коллектива подростков в учреждении закрытого типа является одним из основных направлений деятельности.

Но формирование коллектива с положительными традициями средних подростков в учреждении закрытого типа, кажется задачей почти не выполнимой.

Во-первых, подростки, прибывающие в такое учреждение, имеют стремление к поддержанию криминальной субкультуры.

Во-вторых, срок пребывания подростков (воспитанников) в таком учреждении может варьироваться от полугода до трех лет. И это не слишком благоприятные условия для формирования сплоченного коллектива подростков, как показывает анализ деятельности педагогов (воспитателей) таких учреждений. Поэтому данная проблема обусловлена необходимостью поисков наиболее эффективных средств и методов педагогических и психологических воздействий на формирование коллектива средних подростков в условиях учреждений закрытого типа.

Список использованной литературы

1. Ботьева О. В. Социальная педагогика. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 189 с.
2. Глебов С. Т. Формирование социально-психологических взаимоотношений в коллективе. Изд-во: Лаборатория книги, 2012. 55 с.
3. Дмитриева Т. Н. Девиантное поведение у детей и подростков: метод. рек. / сост. Т. Н. Дмитриева. Н. Новгород: НГПУ, 2000. 26 с.
4. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Знание, 2007. 179 с.
5. Петровский А. В. Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности // Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 35-37.
6. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. М.: Просвещение, 2000. 53 с.
7. Уманский Л. И. Личности. Организаторская деятельность. Коллектив (Избранные труды). Кострома: КГУ, 2001. 208 с.
8. Фельдштейн Д. И. Психология современного подростка. М.: Педагогика, 2005. 114 с.

Шишко В.В.,
студент 4 курса, направление подготовки
«Психолого-педагогическое образование» УрГПУ
Научный руководитель:
Зыскина М. А., канд. мед. наук,
доцент кафедры технологий социальной работы

Социально-педагогическая деятельность в учреждении закрытого типа

На основе выявленных проблем в организации социально-педагогической деятельности в Рефтинском СУВУ, темой моего диплома была взята тема «Социально-педагогическая деятельность в учреждении закрытого типа»

Мои предыдущие курсовые работы были по темам «Профилактика конфликтов в трудовом коллективе» и «Профилактика межличностных конфликтов у подростков с делинквентным поведением в образовательной организации закрытого типа» что дало основу для исследования причин их появления. В данных работах были разработаны комплексы мероприятий на предупреждение и устранение конфликтных ситуации как среди сотрудников так и среди воспитанников. Данные мероприятий вошли в арсенал специалистов Рефтинского СУВУ.

При анализе проблем в сфере социально-педагогической деятельности было выявлено, что проблема отсутствия методических рекомендации для сотрудников специальных закрытых учреждений либо отсутствует, либо представлена очень формально, что не давало ответы на возникающие вопросы специалистов. Актуальность проблемы заключается в понижении процента успешно интегрированных после реабилитации из Рефтинского СУВУ с 11% до 7%.

Поставленные задачи:

- Охарактеризовать образовательное учреждение закрытого типа как социальный институт
- Составить социально педагогическую характеристику подростков с общественно опасным поведением
- Раскрыть направления, формы, методы социально педагогической деятельности в учреждении закрытого типа
- Проанализировать социально-педагогическую деятельность на примере Рефтинском СУВУ
- Частично апробировать комплекс мероприятий для специалистов учреждения закрытого типа

Был разработан комплекс мероприятий для устранения недочетов в оказании качественных социально-педагогических услуг. Была введена такая форма взаимодействия между специалистами социально педагогической деятельности как собрание и копилка идей (что ранее

не проводилось т.к. структурные подразделения не контактировали друг с другом).

По результатам данной работы, разработанный комплекс мероприятий стал одним из инструментов, применяемых специалистами в Рефтинском СУВУ. Часть специалистов по собственному желанию отправились на курсы повышения квалификации, для оказания более качественного социально-педагогического воздействия.

Данная работа очень много привнесла в деятельность данного учреждения. Проблема с отсутствием методических рекомендации до сих пор стоит достаточно остро в связи с не изученностью особенностей в работе с подростками с девиантным поведением. Комплекс мероприятий облегчил работу специалистов и дал ответы на поставленные вопросы.

Список использованной литературы

1. Антонян Ю. М. Социальная среда и формирование личности преступника (неблагоприятные влияния на личность в микросреде). М., 1975.
2. Арсеньева М. И., Ермаков В. Д., Понкратов В. В. Криминологическая характеристика возрастных параметров правовой ответственности несовершеннолетних // Несовершеннолетние: их возрастные особенности и проблемы правовой ответственности. М., 1994.
3. Баженов В. Профилактическая работа с несовершеннолетними правонарушителями. М., 1994.
4. Башкатов И. П. Социально-психологические методы изучения личности и групп несовершеннолетних осужденных. М., 1986.
5. Башкатов И. П. Социально-психологические особенности развития криминогенных групп подростков // Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних / под ред. С. А. Беличевой. Тюмень: ТГУ, 2015. С. 15-26.

Научное издание

**Развитие и воспитание личности ребенка
на разных возрастных этапах**

Уральский государственный педагогический университет.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me